

INTERVENÇÃO PSICOMOTORA NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO

SEMEAR ACADEMIA – TAPADA DA AJUDA

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação Psicomotora

Orientador: Professor Doutor Pedro Jorge Moreira de Parrot Morato

Júri:

Presidente:

Professora Doutora Maria Celeste Rocha Simões

Vogais:

Professor Doutor Pedro Jorge Moreira de Parrot Morato

Professora Doutora Lúcia Maria Neto Canha

Carmen Isabel Carapinha Vale de Gato

2019

*“SEMEAR pode significar causar,
promover, infundir ânimo e,
é de ânimo que todos precisamos
para dar sentido à nossa existência,
sendo úteis, servirmos,
e com essa prática exercemos a cidadania,
a solidariedade para um bem comum,
a ética na prática”.*

Morato, in SEMEAR (s.d)

Agradecimentos

Ao meu orientador académico, Professor Doutor Pedro Parrot Morato, por ser incentivador da minha reflexão interior durante este percurso, iluminando o meu questionamento e autocrítica com a sua forma tão erudita e clara de tornar em palavras a essência psicomotora.

À minha orientadora local, Catarina Bento, pelo constante desafio neste percurso tão rico, permitindo-me superar em cada experiência. Obrigada pela oportunidade de partilhar contigo o teu conhecimento, a tua intencionalidade e a tua experiência. E por todos os conselhos e feedbacks construtivos que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional.

À minha colega e amiga, Margarida Eça, por me permitir caminhar a seu lado durante este percurso, a ela tenho a agradecer o seu exemplo técnico e a sua partilha de pensamento crítico, sem ela seria mais difícil este caminho.

À Diretora técnica do SEMEAR, Sofia Sakellarides, pela sua forma profissional de me incentivar a mostrar as minhas competências, um exemplo profissional que levo na minha bagagem.

Ao SEMEAR, refiro-me a toda equipa técnica e colaboradores, que me acolheram com a maior disponibilidade e amabilidade, permitindo que o eu crescesse em todos os projetos enriquecendo a minha experiência pessoal e profissional.

À turma do sector agroalimentar, pela partilha de cada momento, cada conquista, cada desafio, em que juntos aprendemos a construir o nosso futuro profissional. Em especial ao meu estudo de caso, por tornar consciente que fiz a diferença na vida de alguém.

À minha família pelo constante apoio nesta longa caminhada académica, pois sempre acreditaram em mim, valorizando as minhas conquistas e erguendo-me nas minhas frustrações.

Ao David Abreu, por caminhar ao meu lado neste percurso, pela sua compreensão e sua interajuda, sendo ele muitas vezes o impulsionador da minha motivação.

À minha amiga e colega, Inês Bento, pela sua energia contagiante que incentiva toda a gente em seu redor, pela sua forma prática de ver a vida e a sua competência profissional, agradeço-lhe cada palavra de incentivo e de esperança. Obrigada!

Resumo

No âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, o presente relatório realiza-se com o principal objetivo de apresentar o contributo da prática psicomotora na formação e na inserção profissional de jovens adultos com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento (DID). A prática psicomotora desenvolveu-se no Projeto SEMEAR Academia, um dos projetos da Associação BIPP- Inclusão para a Deficiência, tendo como população-alvo adultos dos 18 aos 35 anos com DID. Durante os 8 meses de atividades de estágio, a estagiária teve a oportunidade de participar nos diversos projetos SEMEAR enriquecendo a sua experiência, bem como a prática psicomotora nos diversos contextos de aprendizagem, a nível formal e informal. A intervenção psicomotora teve como objetivo principal promover competências psicomotoras, essenciais à autonomia e participação ativa na comunidade por parte do indivíduo, aumentando o seu potencial para a inserção profissional. Desta forma, será apresentado inicialmente todo o enquadramento teórico que valida a prática profissional, posteriormente apresenta-se a caracterização institucional, em particular a descrição do projeto SEMEAR Academia. Seguidamente descreve-se a participação da estagiária nas diferentes etapas de estágio, bem como o seu contributo para a instituição, culminando assim na sua intervenção autónoma, apresentando-se o estudo de caso e toda a intervenção terapêutica inerente ao mesmo. Por fim, o presente relatório conclui-se com uma reflexão final, que evidencia as principais conclusões, dificuldades, limitações e conquistas pessoais e profissionais da estagiária durante o período de estágio.

Palavras-Chave: Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento (DID); Formação Profissional; Intervenção psicomotora; Projeto SEMEAR Academia.

Abstract

This report is presented within the scope of the master's degree in Psychomotor Therapy of the Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa – aiming to present psychomotor practice contribute for the education and employability of young adults with Intellectual disability (ID). Psychomotor practical activities were developed in SEMEAR Academia Project, one of several BIPP projects, having a target population of ID people from 18 to 35 years old. During the 8-month internship, the student had the chance to participate in several SEMEAR activities which contributed to enrich it's understanding and knowledge about psychomotor role. The intervention had the main goal of promoting psychomotor competences, as they are crucial to assure an individual's independence and social integration, as well as to enhance professional education and integration. At first, the theoretical framework that supports professional practice is presented, followed by the institution presentation and characterization, particularly SEMEAR Academia project. Afterwards, a description of the student's contribute is provided regarding the distinct internship steps involved, as well as a case study presentation and its therapeutic intervention. This report is then concluded with a final consideration highlighting the conclusions, difficulties, limitations and achievements drawn by the student during this internship.

Key-Words: Intellectual Disability (ID); Professional Education; Psychomotor Intervention; SEMEAR Academia Project.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de Figuras	viii
Índice de Gráficos.....	viii
Índice de Tabelas	viii
Introdução	1
I- Enquadramento da Prática Profissional	2
1. Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento	3
1.1. Conceito.....	3
1.2. Características Inerentes	4
1.3. Classificação de Apoios	7
1.4. Comportamento Adaptativo.....	9
1.5. Qualidade de Vida.....	10
1.6. Transição para a Vida Ativa e Formação Profissional	11
1.7. Intervenção Psicomotora na DID	11
2. Baixa-Visão	16
2.1. Breve Descrição	16
2.2. Intervenção Psicomotora na Baixa-Visão.....	16
3. Enquadramento Institucional – BIPP	17
3.1. Enquadramento Legal.....	17
3.2. Caracterização	18
3.3. Missão e Valores.....	18

3.4.	Problema.....	19
3.5.	Pertinência	20
3.6.	Organograma do BIPP	921
3.7.	Projetos BIPP	22
3.8.	Áreas de atuação dos Projetos BIPP	23
4.	SEMEAR Academia.....	24
4.1.	Localização e Instalações	24
4.2.	População-Alvo	25
4.3.	Resultados 2017	26
4.4.	Equipa Técnica	26
4.5.	Áreas de Intervenção	27
5.	Metodologia de Intervenção	29
6.	Enquadramento do Estagiário da Instituição.....	33
6.1.	Papel do Técnico de Reabilitação Psicomotora.....	34
6.2.	Envolvimento do Estagiário de Reabilitação Psicomotora	35
7.	População-Alvo.....	36
II-	Realização da Prática Profissional	38
1.	Etapas de Estágio	39
1.1.	Observação	39
1.2.	Intervenção Supervisionada	42
1.3.	Intervenção Autónoma	44
2.	Calendarização das Atividades de Estágio	45
2.1.	Horas de Estágio	45
3.	Caracterização do Contexto de Intervenção	45
3.1.	Mediação em Contexto Social	46
3.2.	Mediação em Contexto de Aprendizagem	47
3.3.	Mediação em Formação em Contexto de Trabalho	47

3.4.	Intervenção Terapêutica	48
4.	Método de Avaliação	49
4.1.	Escalas de Avaliação	49
5.	Descrição do Estudo de Caso.....	54
5.1.	Caracterização	54
5.2.	Avaliação Inicial	55
5.3.	Plano de Desenvolvimento Individual- PDI.....	59
5.4.	Plano de Intervenção Psicomotora.....	61
5.5.	Intervenção	63
5.6.	Avaliação Final.....	64
5.7.	Reflexão Pessoal - Intervenção Psicomotora	67
	Conclusão e Reflexão Final	69
	Referencias Bibliográficas	71
	Anexos.....	77
1.	Observação – Documentos e Registos	78
1.1.	Grelha de Observação – Controlo de Impulsos	78
1.2.	Grelha de Observação Técnica.....	78
1.3.	Registo de Observação - Módulo de Formação de Empreendedorismo.....	79
1.4.	Registo de Observação - Juntos Num Só Ritmo	82
2.	Intervenção Supervisionada – Documentos e Registos.....	84
2.1.	Programa de Colaboração no SEMEAR Mercaria	84
2.1.1.	Grelha de Autoavaliação de Sessões de Pré-Estágio	85
3.	Intervenção Autónoma – Documentos e Registos	86
3.1.	Planos de Sessão - Exemplos.....	86
3.2.	Diário de Bordo Terapêutico.....	90

Índice de Figuras

Figura 1 – Organograma BIPP SEMEAR 2017-2018.....	21
Figura 2 – Projetos SEMEAR – Terra de Oportunidades.....	22
Figura 3 – Edifício Abegoaria – Instalações SEMEAR Academia.....	24

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados da Avaliação Inicial da ECAP – Parte I.....	55
Gráfico 2 - Resultados da Avaliação Inicial EIA – Secção 1.....	57
Gráfico 3 – Resultados da Avaliação Inicial WHOQOL-BREF.....	61
Gráfico 4 – Comparação de Resultados iniciais e Finais – ECAP.....	65

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cronograma das Atividades de Estágio.....	48
Tabela 2 – Resultados da Avaliação Inicial da ECAP – Parte II.....	56
Tabela 3 – Plano de Desenvolvimento Individual – Parte I.....	59
Tabela 4 – Plano de Desenvolvimento Individual – Parte II.....	60
Tabela 5 – Objetivos Gerais e Específicos de Números e Tempo.....	61
Tabela 6 – Objetivos Gerais e Específicos da Atividade Económica.....	62
Tabela 7 – Objetivos Gerais e Específicos de Desenvolvimento Físico.....	62

Introdução

O presente relatório de estágio de carácter curricular, pretende descrever a intervenção desenvolvida no ano letivo de 2017/2018, realizada no âmbito do 2.º ano de Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa.

É como objetivo geral que este estágio curricular deixe um marco de inovação, de profissionalismo e de entrega na população com quem um técnico de Reabilitação Psicomotora desenvolve uma relação terapêutica e promotora de um ambiente de aquisição de competências essenciais ao seu desenvolvimento global. Desta forma, é crucial que o Técnico de Reabilitação Psicomotora desenvolva na instituição a promoção de contextos e ambientes facilitadores de aprendizagem, acrescentando valores de competências socioprofissionais à instituição, conferindo assim aos indivíduos um papel ativo e assertivo na comunidade, essenciais para a integração no mundo laboral.

O estágio tomou lugar na Tapada da Ajuda, no SEMEAR Academia, um projeto da Associação BIPP- Inclusão para a Deficiência. O projeto SEMEAR Academia, dá resposta a nível socioprofissional, a jovens adultos dos 18 aos 35 anos com dificuldade intelectual e do desenvolvimento, oferecendo uma formação de base no sector agroalimentar em simultâneo com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais à empregabilidade e inserção no mercado de trabalho.

Objetiva-se com a realização deste documento a investigação na área técnica da Reabilitação psicomotora, as variáveis potenciadoras do desenvolvimento necessário às competências socioprofissionais requeridas pelos jovens adultos para a integração profissional. Paralelamente serão descritas todas as etapas de organização da intervenção, bem como o fundamento teórico que sustenta a mesma.

Numa primeira instância, o relatório contará com o enquadramento da prática profissional, onde a revisão teórica dos domínios mais relevantes é feita de forma mais exaustiva, bem como o enquadramento institucional formal. Numa segunda parte, é descrito a realização da prática profissional, incidindo sobre a organização e o planeamento da intervenção, pormenorizando a intervenção psicomotora do estudo de caso.

Por fim, a nível complementar, inserem-se todos os documentos que sustentam as atividades de estágio desenvolvidas em contexto terapêutico.

Enquadramento da Prática Profissional

1. Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento

O primeiro capítulo destina-se à revisão bibliográfica que sustenta teoricamente o presente relatório de estágio, de modo a tornar mais claro e consciente o pensamento intencional que guia a intervenção terapêutica do Terapeuta Psicomotor. Inicia-se o presente relatório com a revisão bibliográfica da Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento devido à sua grande importância na percepção do desenvolvimento holístico do ser humano a quem se destinou a intervenção terapêutica.

1.1. Conceito

Durante muitos anos a pessoa com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento (DID) foi rotulada como pessoa com deficiência mental, que significava apresentar um déficit ou um baixo quociente intelectual (QI) em relação a outras pessoas (Dias e Santos, 2006; Morato e Santos, 2007).

Segundo os mesmos autores, esta forma de representação focava-se num domínio psicométrico, e em uma dificuldade na adaptação ao contexto social, que por sua vez se traduzia em dificuldades na vida autónoma, centrando-se com maior intensidade na dimensão social. Porém, apesar da importância da dimensão social havia uma grande resistência à mesma, não ocorrendo uma igualdade no peso que cada dimensão/domínio na classificação da dificuldade (Morato e Santos, 2007).

De acordo com diversos autores a mudança de “Mental Retardation” (Deficiência Mental) para “Intellectual Disability” (em português designada por Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento), ocorreu devido a três fatores (Luckasson et al. 2002), (Schalock et al. 2007) e (Schalock e Luckasson, 2013). Um deles foi o aumento da investigação que promovia a construção social e a investigação do impacto que as atitudes, papéis e políticas sociais tinham nos sujeitos (Luckasson et al. 2002), (Schalock et al. 2007) e (Schalock e Luckasson, 2013). Seguindo a mesma linha de pensamento, o segundo fator que contribuiu para a mudança de designação foi a distinção entre as causas biológicas e sociais das dificuldades (“Disabilities”); e por fim, o aumento da aposta na multidimensionalidade do funcionamento humano.

Morato e Santos (2007) defendem a designação de DID em detrimento de Deficiência Mental, uma vez, que esta nova designação dá a possibilidade de evolução, de aprendizagem, que se centra nos apoios necessários, em vez de se centrar na dificuldade da pessoa.

Neste sentido, os autores referem que a palavra deficiência torna-se estigmatizante, que se traduz por uma imperfeição ou falta, centrando-se apenas nas características próprias do indivíduo. Porém, a pessoa é um ser inerentemente social, com necessidade de estabelecimento de relações com os diversos contextos, o que consequentemente pressupõe que o objeto de estudo, não terá de ser exclusivamente o indivíduo, mas sim as suas relações com os outros e as interações com o próprio contexto em que se encontra (Morato e Santos, 2007).

Neste seguimento, Schalock et al. (2007) e Schalock et al. (2010) definem a DID como uma limitação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo que pode ser expresso no domínio conceptual, social e prático, e que se manifesta antes dos 18 anos. Esta definição, segundo Schalock e Luckasson (2013b) constitui uma definição operativa da DID, fazendo uma distinção entre uma definição operativa e construtiva, em que a primeira serve essencialmente para ser feito o diagnóstico, e a segunda de modo a compreender o indivíduo.

Schalock e Luckasson (2013) reafirmam que de acordo com uma visão socio-ecológica da DID, que esta é um estado de funcionamento humano que se manifesta em múltiplas dimensões tendo em conta os requisitos do contexto envolvente, indo ao encontro da definição construtiva da mesma. A definição construtiva refere que a DID apresenta limitações da funcionalidade do indivíduo no contexto social e que se traduzem numa desvantagem significativa para a pessoa (Schalock e Luckasson, 2013).

Deste modo, diversos autores reforçam que a nova terminologia enfatiza a perspectiva socio-ecológica, com foco na interação sujeito-envolvimento, como referido por Morato e Santos (2007), em que a introdução de suportes de apoio sistemáticos e individualizados podem resultar numa maior funcionalidade do mesmo (Luckasson et al. 2002), (Schalock et al. 2007) e (Schalock e Luckasson, 2013).

1.2. Características Inerentes

A população com DID é caracterizada por ser heterogénea, com várias características individuais e singulares; contudo, muitas podem ser comuns aos diferentes indivíduos. Estas características podem ter diferentes manifestações no quotidiano e variar de sujeito para sujeito (Santos, 2010).

Fonseca (1995) refere que as principais funções nos indivíduos com DID que estão afetadas são a atenção, memória, autorregulação, linguagem, aprendizagem escolar, desenvolvimento social e motivação.

Relativamente à atenção são identificadas dificuldades na seleção de dados bem como na sua focagem e fixação (Brooks e McCauley, 1984, cit in Fonseca 1995); na memória, Craik e Tulino (1975, cit in Fonseca, 1995) mencionam dificuldades ao nível de registar, rechamar e reutilizar a informação; quanto à autorregulação, é possível encontrar dificuldades ao nível da regulação, controlo, planificação, verificação e avaliação de condutas, bem como na ampliação de estratégias de metacognição (Baker, 1984; Whitman, 1990, cit in Fonseca 1995).

Ao nível da linguagem encontra-se dificuldades ou desvios na linguagem perceptiva, integrativa e expressiva (Fonseca, 1995); quanto à aprendizagem escolar, Fonseca (1989) refere que é possível constatar que os indivíduos com DID apresentam dificuldades de aprendizagem globais e não específicas nos âmbitos da literatura, da escrita e do cálculo, uma vez que não existe uma ação direta entre o desempenho cognitivo e o desempenho escolar.

Segundo Brown (1989, cit in Santos, 2010), no âmbito do processo ensino-aprendizagem, podem ser destacadas dificuldades ao nível da realização de tarefas complexas, da capacidade de recuperação, síntese e de transferência de informação, o que implica que as pessoas com DID tendem a evidenciar um menor número de competências adquiridas no âmbito da aprendizagem, necessitando de mais tempo para aprender.

Relativamente ao desenvolvimento social, identificam-se dificuldades nas funções sociais, no estabelecimento de vínculos afetivos, no desenvolvimento de autoconceitos e ainda das interações sociais estáveis (Greenspan e Granfield, 1992, cit in Fonseca 1995). Por sua vez, essa dificuldade em estabelecer vínculos estáveis sociais, poderá comprometer a motivação destes indivíduos, levando ao desinvestimento emocional, à recusa de participação nos vários níveis de atividades domésticas, lúdicas e de situações de aprendizagem (Haywood, 1986, cit in Fonseca, 1995).

Tendo em conta as dificuldades mencionadas, Santos e Morato (2012a) referem que as competências necessárias para a atividade pré-profissional estão relacionadas com a memória, atenção, concentração, tratamento de informação revelante, persistência e produtividade; já as questões de linguagem são influenciadas pelas condições académicas que o sujeito com DID teve, sendo que este tipo de população tende a apresentar mais dificuldades com a idade (Santos e Morato, 2012b).

Fonseca (1995), considera que a população com DID apresenta menor disponibilidade ao nível psicomotor, podendo assim mencionar, que poderá advir uma

disfunção nas componentes do processo de informação. Seguindo o mesmo discurso, os indivíduos com DID tendem a ter uma menor precisão e uma maior lentidão nas componentes de execução, o que conseqüentemente leva a problemas de expressão e processamento, tais como as dismetrias, discromias e dispraxias.

Segundo o mesmo autor, é possível observar nesta população características como a hipotonia, hipertonia, paratonia, distonias, disquinésias, sincinesias, dissenergias posturais, fraca integração dos dados espaço-temporais, representação dissomatognósica, desplanificação da ação, o que se traduz numa disfuncionalidade da corporalidade e da motricidade. Outras dificuldades ao nível da representação do corpo e das suas interações com o meio envolvente também se encontram presentes neste tipo de população (Fonseca, 1995).

Fonseca (1995) menciona igualmente a dispraxia como característica dos sujeitos com DID, onde se constata uma destruturação cognitiva do movimento voluntário, o que conseqüentemente tem implicações na atenção, no processamento e na planificação do ato motor. O autor supracitado alerta para o facto de as pessoas com DID terem dificuldades em executar atividades que não costumem realizar no seu quotidiano e que não lhes sejam familiares, o que demonstra dificuldades na adaptação a novas situações e realidades, apresentando rigidez e limitação das rotinas mentais.

Fonseca (2010) expõe as principais dificuldades dos indivíduos com DID relativamente aos fatores psicomotores. Começando por referir a tonicidade e equilíbrio, as dificuldades aqui observadas podem ter conseqüências ao nível do desenvolvimento da atenção seletiva, inibição e controlo; relativamente às dificuldades na lateralização, estas podem-se traduzir no comprometimento das aprendizagens simbólicas, das funções emocionais, da memória e da especialização hemisférica; as dificuldades relacionadas com a noção corporal podem expressar-se através de problemas no reconhecimento tátil e no reconhecimento do próprio Eu; quanto à estruturação espaço-temporal, pode haver dificuldades ao nível da orientação espacial e temporal, o que dificulta a integração de processos de análise, integração e memória.

Segundo Santos e Morato (2012a), nos indivíduos com DID são verificadas algumas diferenças no que concerne ao desenvolvimento físico, i.e., são observadas dificuldades ao nível da integração sensorial e a velocidade do desenvolvimento e maturação são diferentes face à população sem DID; constata-se ainda uma redução na capacidade de competências e respostas motoras, o que influenciará o desenvolvimento dos fatores psicomotores.

No que toca às características a nível emocional e social, Santos e Morato (2002) identificam dificuldades nos indivíduos com DID ao nível na adequação da interação com o outro, na comunicação e na socialização, o que se traduz em dificuldades no desenvolvimento sócioemocional. Seguindo a mesma linha de pensamentos, os comportamentos associados aos indivíduos com DID são os de autoestimulação e os estereotipados.

1.3. Classificação de Apoios

Apesar do conceito de DID ter evoluído ao longo dos tempos a classificação, o momento do diagnóstico, ainda parece ser um problema, onde existe a estigmatização/ “rótulo” do indivíduo perante as suas dificuldades, em vez de fazer referência ao tipo de apoio que este precisa no seu dia-a-dia.

Luckasson et al. (2002), apresentaram um modelo onde propõe uma classificação com base na intensidade de apoios, dependente de pessoa para pessoa, da situação e da etapa de vida em que se encontra, com vista na substituição do modelo ainda presente, explicando que com o apoio indicado a pessoa pode ser mais funcional. Os autores propõem, então, quatro intensidades de apoio possíveis: o apoio intermitente, que está presente apenas quando é de facto necessário, têm uma duração reduzida (e.g. crises de saúde) e podem ter uma intensidade alto ou baixa; o apoio limitado, segundo o mesmo autor, que é caracterizado por uma consistência no tempo, apesar de serem por períodos de tempo limitados (e.g. aprender um novo emprego); o apoio extensivo que é um apoio mais regular, em pelo menos um contexto (casa, escola ou trabalho), não tendo tempo limitado; o apoio pervasivo/permanente, que é caracterizado por ser um apoio de alta intensidade, permanente, em vários níveis; sem estes a pessoa teria dificuldades severas vitais.

No entanto, no DSM-V, sistema de classificação atual, apesar de ter como base o funcionamento adaptativo da pessoa, em vez de usar os valores do QI, e fazer referência à importância de determinar quais os apoios adequados à mesma, utiliza uma classificação com referência à “gravidade”; assim consoante a “gravidade”, o comprometimento, do funcionamento adaptativo (conceitual, social e/ou prático), a pessoa pode ser “rotulada” com DID Leve, DID Moderada, DID Grave ou de DID Profunda (American Psychiatric Association, 2013).

Apesar disto, o autor supramencionado, faz ligação dos valores de QI com os do domínio conceitual, do funcionamento adaptativo, admitindo, contudo, a insuficiência dos

testes psicométricos no que diz respeito depois ao transfere para o domínio prático, nas situações de vida reais.

Segundo o mesmo autor na DID Leve o domínio conceitual não parece estar muito afetado, especialmente em idade pré-escolar, no entanto nos restantes grupos etários verifica-se prejudicado/ dificultado as aprendizagens (e.g. leitura, escrita, pensamento abstrato, gestão de dinheiro etc.); no domínio social é de realçar a imaturidade social, dificuldade na regulação de emoções e do comportamento e existe maior risco de manipulação alheia, por exemplo; no domínio prática esta pessoa precisará de apoio em tarefas complexas do seu dia-a-dia (e.g. compras, escolha de alimentos, controlo monetário, etc.), é também necessária ajuda a nível das decisões de saúde ou a aprender uma profissão, entre outros.

Na DID Moderada, continua o autor, é expectável que no domínio conceitual existam diferenças significativas em comparação com os pares, em que temos dificuldades na linguagem, noção de tempo, escrita; no emprego é preciso apoio constante e pode ser necessário que terceiros assumam as responsabilidades pela pessoa; no domínio social as principais dificuldades são a nível da comunicação e relacionamento, dificuldade na compreensão de pistas sociais, há uma limitada capacidade para tomar decisões, por exemplo; no domínio prático pode ser necessário usar lembretes para que a pessoa seja autónoma/funcional (vestir, alimentar, etc.), é necessário supervisão constante no emprego, especialmente em tarefas que envolvam competências conceituais e a comunicação, entre outras.

O mesmo autor apresenta a DID Grave como a manifestação, no domínio conceitual, de dificuldades acentuadas na compreensão da linguagem escrita, conceitos numéricos, temporais, quantitativos e monetários, havendo grande necessidade de auxílio nos problemas diários; no domínio social, está presente uma linguagem verbal muito limitada e pobre, fazendo uso de gestos simples; e no domínio prático é necessário apoio nas Atividades de Vida Diárias (AVD) pode haver comportamento de autolesão, as atividades profissionais tem necessidade de um apoio continuo e todas as novas aquisições/aprendizagem são lentas e com auxílio.

Por último, relativamente à DID Profunda, ainda segundo o mesmo autor, no domínio conceitual a quase inexistência de recurso ao simbólico e as dificuldades na utilização dos objetos de forma funcional, devido às dificuldades acentuadas a nível motor e sensorial; no domínio social, a compreensão da comunicação verbal e não verbal é limitada, entendendo apenas instruções/gestos simples, a expressão dos seus desejos e

emoções, e a interação social é realizada de forma não verbal, as dificuldades motoras e sensoriais podem ainda imitar as atividades sociais; e no domínio prático, existe a dependência quase total nos cuidados diários (saúde, físicos e segurança), em caso onde a capacidade motora não está tão afetada existe a possibilidade de ajudarem nas AVD mais simples (e.g. meter a mesa), a nível profissional poderá ajudar em pequenas tarefas, nas tarefas recreativas, como ir ao cinema, são apreciadas no entanto é preciso sempre o auxílio de terceiros.

Feita a apresentação das classificações, procede-se à exposição do Comportamento Adaptativo e sua importância.

1.4. Comportamento Adaptativo

Nos últimos anos o constructo de comportamento adaptativo tem-se desenvolvido com elevado impacto no diagnóstico e na avaliação da DID, contribuindo assim para a intervenção na funcionalidade, bem como na adaptação do indivíduo ao contexto ecológico (Tassé et al., 2012; Santos e Morato, 2016).

Luckasson e Schalock (2013), no Modelo de Funcionamento Humano, alertam para a existência da irremediável relação entre as competências intelectuais e adaptativas, de modo a resultar uma participação ativa na sociedade, sem esquecer a função do contexto ecológico e do tipo de apoio necessário. Segundo os mesmos autores, o conceito de comportamento adaptativo surge como um conjunto de competências pessoais e sociais que permitem o êxito nas funcionalidades do indivíduo na sociedade face às expectativas socioculturais e à faixa etária, o que pressupõe que o indivíduo adote um papel ativo e funcional como cidadão.

Desta forma, os autores Lambert, Nihira e Leland (1993) observam três princípios do comportamento adaptativo em relação às tais expectativas socioculturais adequadas à faixa etária, tais como: o funcionamento independente e as responsabilidades pessoais e responsabilidades sociais. Na mesma linha de pensamento, estes três princípios expressam-se pela aquisição de capacidades que levam ao sucesso de atividades da vida diária; de tarefas e responsabilidades pessoais e de relações com o grupo social, respetivamente.

Segundo os dois manuais mais recentes da American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010) o comportamento adaptativo também pode ser definido por três fatores: competências práticas – referindo-se às atividades que o indivíduo executa na sua vida quotidiana (e.g.

higiene, transportes, horários)-; competências conceituais – capacidade de reconhecimento de conceitos (e.g. leitura/escrita, tempo/números); e por fim as competências sociais – aptidão para resolver problemas sociais.

Assim, o comportamento adaptativo, ao ser influenciado pela faixa etária e pelas considerações socioculturais, torna-se um elemento dinâmico na qualidade da vida diária do indivíduo, onde terá um papel determinante nas ações concretas e na intervenção funcional (Santos, 2014). Neste sentido, o próximo tópico a abordar é relativamente à Qualidade de Vida.

1.5. Qualidade de Vida

Segundo a UN Convention on the Rights of Persons With Disabilities (UNCRPD) o conceito de qualidade de vida sofreu uma evolução nas últimas décadas; esta evolução caracteriza-se pela implementação de programas práticos à luz do conceito de qualidade de vida, de modo a que esta seja aplicada e avaliada (Karr, 2011), nas áreas da educação especial, da saúde (física e comportamental) e nos serviços sociais (DID e envelhecimento) (Schalock, Verdugo e Braddock, 2002).

No entanto, Verdugo, Navas, Gómez e Schalock (2012) refletem outros princípios essenciais para a definição do conceito de qualidade de vida. Assim, os autores evidenciam quatro pressupostos: a qualidade de vida é um conceito que relaciona os mesmos fatores para toda a população; qualidade de vida surge quando as necessidades básicas estão satisfeitas e o indivíduo em questão consegue enriquecer o seu nível de atividades; no conceito de qualidade de vida coexistem componentes subjetivas e objetivas e; por fim de acordo com Karr (2011) a qualidade de vida é multidimensional, onde o indivíduo é influenciado por fatores externos.

Deste modo, a aplicação teórica do conceito de qualidade de vida no campo da DID, inclui marcadores políticos, profissionais, familiares e investigadores, sendo que este modelo também inclui critérios de avaliação sobre a sua utilidade e eficácia (Schalock, Verdugo, Gomez e Reinders, 2016).

Estes critérios de avaliação defendidos pelos autores supramencionados, redefinem e completam a teoria da qualidade de vida individual, uma vez que estes assentam nos seguintes aspetos: explicação complexa da qualidade de vidas e a relação com as suas propriedades; criação de hipóteses que influenciam a qualidade de vida por intermédio de variáveis mediadoras e moderadoras específicas; desenvolvimento de fundamentos que podem ser testados em relação as estratégias de melhoria da qualidade

de vida; contribuição para aumento de informações que relacionam os fatores ambientais com a qualidade de vida de uma pessoa e; base para a organização do serviço de modo a elevar a qualidade de vida dos beneficiários.

Em suma, o conceito de qualidade de vida é cada mais importante ser considerado nas nossas vidas, como melhoria da visão objetiva e subjetiva da qualidade de vida de pessoas com DID (Schalock, Verdugo, Gomez, e Reinders, 2016). Sendo assim, é importante sensibilizar na perspetiva de enquadrar o individuo nos domínios centrais da qualidade de vida, construindo um sistema de aplicabilidades de tais medidas orientadas por práticas que garantem a igualdade de qualidade de vida por todos os cidadãos (Schalock, Verdugo e Braddock, 2002).

1.6. Transição para a Vida Ativa e Formação Profissional

A transição para a vida ativa, segundo Lima-Rodrigues (2008) trata-se de um período caracterizado pelo planeamento e organização de um conjunto de competências que visam preparar o futuro de jovens adultos com Dificuldade Intelectual Ligeira. Martins (2001) designa esta fase de transição como um período critico na inserção profissional de qualquer pessoa, e em particular, para os jovens com dificuldade intelectual. Desta forma, esta transição traz para os contextos envolventes do individuo a preocupação com a sua integração profissional, pelo que Neves (2001) considera importante a formação profissional destes jovens adultos, de modo a que estes consigam chegar ao mercado aberto de trabalho sem a desvantagem das baixas habilitações literárias.

De acordo com Livério (2001) a formação torna-se uma mais-valia para as pessoas com dificuldades no período de inserção no mercado de trabalho. Seguindo a mesma linha de pensamento, a autora ressalva que este grupo de pessoas podem apresentar dificuldades ao nível da estabilidade emocional, na pouca adequação nos diversos contextos de trabalho, na relação interpessoal, bem como na gestão de conflitos. Desta forma, a autora entende a formação profissional como a aquisição de competências técnicas (saber fazer uma profissão), mas sobretudo aponta para a aquisição de competências sociais (saber estar e saber ser) que são tão importantes para a inserção profissional de qualquer individuo. Acrescentando outro domínio, Lima (2001) aponta que a formação profissional promove também a relação interpessoal entre as pessoas durante o percurso de formação, que permite por si só a capacidade adaptativa e de integração num grupo organizado.

As competências sociais e pessoais tomam cada vez mais impacto ao nível do futuro profissional dos jovens, pelo que se tem verificado que o insucesso dos jovens nos estágios e empregos estão cada vez mais relacionados com as características pessoais e sociais, do que pela sua capacidade de execução da tarefa (Claudino, 1997).

Desta forma, os centros de formação tentam dar resposta a este tipo de situações, tentando diminuir o impacto das competências sociais na inserção e manutenção do trabalho, encontram estratégias de transferir as competências adquiridas em formação para o contexto real de trabalho (Lima, 2001). Pelo que a formação profissional deve ser cada vez mais ligada ao desenvolvimento de competências pessoal e relacional que possibilitem aos jovens adultos com dificuldade intelectual e do desenvolvimento ferramentas adequadas às suas necessidades para que se tornem mais autónomos e integrados numa sociedade ativa.

Por sua vez em 2010, o IEFP no seu Guia Organizativo da Formação Profissional e Certificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades ressalva que os métodos de formação devem ter em conta os ritmos de aprendizagem de cada pessoa, pelo que as formações devem fornecer um acompanhamento atento às necessidades individuais cumulativamente com o desenvolvimento de competências para um papel ativo na comunidade. A formação profissional para jovens adultos com dificuldades intelectuais e do desenvolvimento é construída por quatro componentes: Formação para Integração; Formação de Base; Formação Tecnológica e Formação Prática em Contexto de Trabalho, uma vez descritas de seguida (IEFP, 2010):

Formação de Integração – aquisição de competências pessoais, comportamentais e de organização e planeamento;

Formação de Base – aquisição de competências profissionais, pessoais e sociais com o objetivo de inserção na vida ativa, com diversos módulos de formação que permitem a certificação escolar (e.g. Cidadania e Empregabilidade, Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, entre outras);

Formação Tecnológica – aquisição de competências práticas da área de formação

Formação em Contexto de Trabalho – consolidar as competências adquiridas em formação e adquirir competências novas no contexto real de trabalho;

Em suma, a formação profissional para jovens com dificuldades intelectual pode ser um apoio essencial para a transição para vida adulta e para o combate do desemprego e exclusão social (IEFP, 2010).

1.7. Intervenção Psicomotora na DID

Tendo em consideração que o ser humano é um ser multidimensional, também a intervenção na DID deve ser vista desta perspetiva, em que é necessário ter em conta não só o QI e o comportamento adaptativo, mas também os sistemas de apoios existentes, uma vez que a funcionalidade do indivíduo depende da interação de três elementos fundamentais, o próprio, com as suas características individuais, o envolvimento em que está inserido e os apoios que vão permitir a otimização do seu funcionamento (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2007; Schalock et al., 2010; Schalock e Luckasson, 2013).

Neste sentido para compreender como a intervenção psicomotora pode ajudar estes indivíduos numa maior funcionalidade, é necessário compreender em que se sustenta esta área de intervenção.

Martins (2001), Maximiano (2004) e Fonseca (2010a, 2010b), retratam a Psicomotricidade como uma terapia corporal transdisciplinar que relaciona o psiquismo e a motricidade, tendo em conta todas as dimensões que caracterizam o ser humano, desde a dimensão cognitiva, sócioemocional, simbólica, psicolinguística e motora. Neste sentido, podemos afirmar que todas as competências do ser humano, mentais, motoras, emocionais e sociais estão em permanente interação. De acordo com Martins (2001), esta pode ser encarada em duas vertentes: a psicomotricidade relacional e a psicomotricidade instrumental.

A psicomotricidade relacional permite ao indivíduo lidar com conflitos relacionais, e atua no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócioemocional, estando relacionada com os fatores psicoafectivos relacionais, de forma a que a intervenção seja um espaço de confiança (Vieira, 2009). Por outro lado, a psicomotricidade instrumental foca-se na exploração sensoriomotora para uma estimulação percetiva, simbólica e conceptual, através do envolvimento, das suas diversas características e objetos presentes, ao mesmo tempo desenvolve os sete fatores psicomotores (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, estruturação espaciotemporal, praxia fina e praxia global), (Martins, 2001). Nesta vertente proporciona-se a resolução de situações problema, com o objetivo de promover o aumento da autoestima e autoconfiança (Martins, 2001).

De acordo com vários autores a psicomotricidade apresenta também como práticas as técnicas de relaxação e consciencialização corporal, as atividades expressivas, as lúdicas e as motoras, consciencializadas (Boscaini, 2004) (Morais, Novais e Mateus, 2005).

Assim, após compreender qual/quais as áreas com maior limitação do sujeito, e nestas que aspetos se encontram mais limitados, a psicomotricidade pode ser utilizada nas suas duas componentes, a primeira para criar e fortalecer a relação com o indivíduo, e a segunda de forma a permitir que o sujeito adquira a capacidade de adaptação à vida quotidiana (Vieira, 2009; Martins, 2001). Rodrigues (1991) refere ainda que os objetivos propostos devem ser exequíveis, não querendo tal dizer que não sejam desafiantes, mas sim que não provoquem frustração.

O autor reforça ainda que as habilidades adaptativas limitadas devem ter grande enfoque de terapia, de forma a que seja alcançada a autonomia e independência, que capacitem e permitam a maximização da expressão das competências e capacidades dos indivíduos. Numa outra perspetiva, Hudson et al. (2003) referem que a intervenção na DID deve ocorrer também nos comportamentos desajustados, uma vez que os indivíduos tendem a apresentar problemas comportamentais (Horovitz, Matson, Shoemaker, Belva e Bamburg, 2011).

Também tendo em conta as premissas do que é um apoio descritas anteriormente, a intervenção psicomotora pode ser considerada como um possível apoio, ou seja um recurso, ou como uma intervenção que permite fornecer apoios, i.e., estratégias, que têm como objetivo a maior funcionalidade do indivíduo.

De acordo com Fonseca (2010), reforça que a intervenção psicomotora permite compreender e equilibrar as atitudes inadequadas e inadaptadas em diversos contextos consequentes de problemas distintos, utilizando o corpo como um instrumento que age sobre o mundo em interação com os demais. Desta forma, centra-se no sujeito, nas suas características singulares de modo holístico, e nas suas relações com o envolvimento. Mais especificamente, a intervenção psicomotora pode ser encarada como um recurso, uma vez que tem em conta as necessidades individuais para a pessoa e as suas necessidades, focando-se na organização psicomotora, através da manutenção dos fatores psicomotores, e nas competências cognitivas e afetivo-sociais.

Por outro lado, também poder ser vista como um modo de fornecer estratégias, de forma a identificar e a desenvolver a capacidade de adaptação às mudanças corporais e psicossociais, e a ultrapassar as dificuldades sentidas, no seu contexto, através do desenvolvimento de situações onde sejam promovidas as aprendizagens positivas e significativas, maximizando a sua motivação e predisposição para aprender (Leitão, Lombo e Ferreira, 2008).

Focando mais especificamente nas dificuldades psicomotoras os indivíduos com DID, segundo com Fonseca (2010a), estes apresentam problemas na plasticidade do planeamento motor, resultando numa limitação no ajustamento a diversas situações, consequência de um défice na generalização dos seus padrões motores.

Neste sentido as terapias de expressão/expressividade corporal e de movimento, promovem a diversidade de vivências utilizando o corpo como foco e a utilização dos padrões motores (Fonseca, 2010a). Assim Valente, Santos e Morato (2011) reforçam que a terapia psicomotora é fundamental nesta população devido ao seu foco no movimento consciente e pensado, em que a experiência concreta é trabalhada através da ação, da experiência e do investimento corporal, para posteriormente se poder passar para um plano abstrato e simbólico, encontrando o equilíbrio entre as suas ações, atitudes e relações (Martins, 2001).

Martins e Rosa (2005) referem ainda que a intervenção psicomotora permite aumentar o tempo de concentração e de atenção na tarefa, potenciar as capacidades de autocontrolo, que consequentemente diminui a impulsividade e a hiperatividade, e melhora as competências sociais, enquanto permite a compreensão e a expressão da comunicação não-verbal.

De uma forma geral, na intervenção devem ser tidas em conta diversas estratégias, como a adaptação das atividades às características do indivíduo, a repetição das mesmas para uma maior consolidação e transferência para o dia-a-dia, a decomposição de tarefas para que seja alcançado o sucesso (Rodrigues, 1991). Outras como a análise das tarefas, a aprendizagem individual, o treino, a modelação, o contrato de consequências e o reforço positivo são outras estratégias que se podem utilizar (Coelho, Rodrigues, Santos e Eiró, 2003).

Neste sentido, ao intervir na DID é essencial propor atividades que promovam a autonomia e a independência em todos os domínios, para que os indivíduos possam resolver os seus problemas e tomar decisões, de forma autónoma de acordo com o esperado pela sociedade em que se inserem (Santos e Morato, 2002). E para tal, é fulcral que a intervenção seja adequada à idade cronológica, não infantilizando as sessões, e traçando objetivos adequados à mesma (Ojeda, 2005).

2. Baixa-Visão

Após contextualizar teoricamente a Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento é pertinente realizar um breve enquadramento da baixa-visão no presente relatório. Este enquadramento surge da necessidade de maior conhecimento para a prática psicomotora em intervenção com o estudo de caso descrito posteriormente no *Capítulo 5 – Descrição do Estudo de Caso*.

2.1. Breve Descrição

Clinicamente, quando um indivíduo é diagnosticado por uma dificuldade visual, este poderá apresentar limitações ao nível da acuidade visual ou ao nível do campo visual (Ladeira e Queirós, 2002). Os conceitos segundo os autores podem ser entendidos da seguinte forma: a acuidade visual refere-se à competência de perceção e de discriminação de pormenores a uma determinada distância, enquanto o campo visual corresponde à área central e periférica que olho consegue captar.

Em Portugal, a cegueira considera-se de acordo com o decreto-lei n.º 49331 de 28 de Outubro de 1969, onde que no artigo n.º 1 para efeitos médicos e assistenciais a cegueira é caracterizada pela ausência total da visão; acuidade visual seja inferior a 0,1 no olho com maior capacidade de visão, após ter sido submetido a correção e ainda acuidade visual superior a 0,1 mas que consequentemente é limitada no campo visual por um valor igual ou inferior a 20º angular.

Relativamente ao funcionamento destas pessoas, existe sempre um obstáculo que interfere nas atividades quotidianas, uma vez que a falta de visão ou a baixa visão comprometem a sua funcionalidade e independência pessoal e social (Ladeira & Queirós, 2002). Desta forma os autores elucidam acerca do conceito de baixa visão como anomalia ou funcionamento reduzido do aparelho visual resultante de etiologia hereditária, congénita ou adquirida.

2.2. Intervenção Psicomotora na Baixa-Visão

O principal impedimento na realização das atividades pessoais e sociais de pessoas com baixa-visão, deve-se à limitação do aparelho da visão, sendo pertinente examinar o que poderá ficar afetado a nível psicomotor, ou quais são os sinais de alerta que o técnico psicomotor poderá detetar.

Desta forma esta ideia é sustentada pelos comportamentos psicomotores que os autores Landeira e Queirós (2002) apontam como sinais que se devem ter atenção, tais

como: esfregar os olhos; aproximar os objetos para ambos os olhos ou para apenas um; rigidez muscular quando fixa algo ao longe; andar desajeitado tropeçando em objetos; rodar a cabeça para a luz ou para o lado contrário; apanhar objetos que se encontram sempre do mesmo lado; segue os objetos pela rotação da cabeça e não pela dos olhos e por fim ler mais lentamente, saltando palavras ou linhas completas.

O papel do técnico assume-se assim como uma dimensão que acarreta princípios de reabilitação, de educação, de reeducação e de função terapêutica, que media pelo corpo, a ação, o gesto, o ritmo e a motricidade (Fonseca, 2001). Ainda é salientar que o autor corresponde à prática psicomotora uma componente construtiva das áreas motoras e psíquicas que de alguma forma restringem a participação na aprendizagem e ainda mais na sua qualidade de vida.

Nesta perspetiva o psicomotricista poderá ser um elemento ativo na intervenção com pessoas de limitações visuais, desenvolvendo com a equipa multidisciplinar, dos diferentes contextos (educativo, familiar e clínico) um conjunto de atividades que promovam competências adaptativas e de potencialização de capacidades funcionais (Ladeira & Queirós, 2002).

Em suma, o conhecimento sobre a intervenção psicomotora na deficiência visual não está delineado, no entanto considero que o psicomotricista deve integrar na sua intervenção: a consciencialização corporal, a orientação espaço-temporal e o equilíbrio, de modo a permitir ao indivíduo uma maior consciência de si e do que o rodeia.

3. Enquadramento Institucional - BIPP

Neste capítulo irá ser caracterizada formalmente a Instituição, indicando assim o seu contexto formal e funcional, as suas valências de intervenção e toda a sua relação com o exterior.

3.1. Enquadramento Legal

Após a descrição dos factos teóricos que consolidam cientificamente o presente relatório, segue-se a descrição da instituição nos seus termos legais.

A associação BIPP – Inclusão para a Deficiência é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que desenvolve projetos destinados à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade (SEMEAR, 2016)

Esta associação iniciou a sua atividade em 2009, inicialmente como o objetivo de prestar informação à sociedade, essencialmente a pais com filhos com necessidades especiais, sobre os recursos existentes em Portugal para pessoas com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento. Tornou-se um apoio familiar, agente educativo e técnico para a procura de repostas que satisfizessem as necessidades individuais das pessoas ao longo da vida, com vista à sua inclusão social, dando-lhe uma visão de futuro mais favorável e funcional (SEMEAR, 2016).

Devido à escassez de respostas existentes a nível nacional, sejam elas inclusivas ou não, perante o elevado número de pedidos de resposta ao nível da educação, estruturas de ocupação e de emprego, faz com que a associação repense a sua missão, sobretudo para jovens e adultos com dificuldades intelectuais (SEMEAR, 2016).

3.2. Caracterização

O BIPP - Inclusão para a Deficiência tem como objetivo, desde o ano de início da sua atividade, a prestação de um serviço de informação à sociedade sobre os recursos existentes em Portugal para as pessoas com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento (SEMEAR, 2018).

Seguindo a mesma linha de pensamento, o BIPP fornece também um apoio às redes envolventes ao indivíduo: famílias; agentes educativos; técnicos e população em geral na procura de recursos que respondam às necessidades das pessoas ao longo da sua vida, para obtenção da sua inclusão social.

Contudo, com o avançar na linha do tempo, identificou-se no BIPP a necessidade de criação de serviços e programas para que as respostas fossem imediatas para a população (SEMEAR, 2018), tendo sido criadas respostas de suporte à família nos períodos de férias dos seus filhos, suporte à educação da sociedade relativamente à inclusão, e sobretudo uma solução face ao problema de escassez de respostas na idade adulta, particularmente ao nível da formação e da integração profissional de pessoas com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento (SEMEAR, 2018).

3.3. Missão e Princípios

O BIPP tem como missão implementar projetos destinados à inclusão de cidadãos com dificuldade intelectual na sociedade, tendo como visão: a plena inclusão das pessoas com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento na sociedade ativa de Portugal (SEMEAR, 2017c). O BIPP rege-se por cinco princípios que serão descritos de seguida (SEMEAR, 2016):

Respeito - conduta base de toda a relação necessária entre os diferentes membros que colaboram direta e indiretamente com a associação (e.g. clientes, colaboradores, comunicação social);

Empenho - a dedicação e a entrega ao outro, são sem dúvida valores muito importantes, que servem para a maximização das competências individuais dos cidadãos que procuram os serviços da organização;

Inovação – permitir a mudança, desenvolvendo novas ideias que melhorem continuamente os serviços dos diferentes projetos;

Sustentabilidade –apoio de construção de projetos de vida que assumem a autonomia dos indivíduos numa forma ativa e participativa na sociedade onde se inserem.

3.4. Problema

Perante a missão do BIPP de implementar serviços destinados à inclusão de pessoas com dificuldade intelectual, com a visão na inclusão efetiva de cada cidadão, o BIPP depara-se com um problema ao qual tenta dar resposta com os seus variados projetos.

A taxa de emprego para as pessoas com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento na União Europeia não chega ao valor de 30% e valores semelhantes acontecem em Portugal, segundo relatório do Eurostat. A percentagem de população com dificuldade intelectual em Lisboa ronda os 7,5% e mais de 20% dessa população são jovens na faixa etária dos 18 anos aos 24 anos (Sousa et. al, 2007).

Dessa forma, os jovens com dificuldade intelectual e do desenvolvimento com idades a partir dos 18 anos deparam-se com a escassez de perspetivas para o seu futuro, sendo que a maioria das respostas existentes são muitas vezes centradas na ocupação, dando pouca atenção a fatores de empregabilidade e oportunidades profissionais (SEMEAR, 2017c).

O Estado disponibiliza poucos recursos para a integração sócio profissional de pessoas com dificuldade intelectual e do desenvolvimento , pelo que a maioria das pessoas apenas realizam um estágio profissional, sem que lhes sejam garantidas as condições mais favoráveis ao seu desempenho (falta de acompanhamento técnico) e possível contratação pela entidade (SEMEAR, 2017c).

Simultaneamente, os incentivos atribuídos às entidades empregadoras para a contratação de pessoas com as diversas dificuldades ao nível intelectual e desenvolvimental ainda não são totalmente valorizados pelas mesmas (SEMEAR, 2017c)

e a dificuldade de contratação acresce com a visível mentalidade dos setores empresariais, e da sociedade em geral, baseada no preconceito de baixa performance socio profissional, associando aquela pessoa um trabalhador de baixa ou média qualidade.

3.5. Pertinência

A pertinência desta associação é comprovada pela escassez de soluções em Portugal para o número elevado de portugueses com dificuldade intelectual e do desenvolvimento, que atinge os 900 mil e que na sua maioria vivem numa situação de exclusão social devido a inúmeras barreiras como o preconceito, a falta de informação e o descrédito das suas capacidades efetivas (SEMEAR, 2016).

Desta forma, o BIPP tenta solucionar o número elevado de pedidos de ajuda quer ao nível da educação e da ocupação, quer ao nível profissional, que sobretudo os jovens adultos com dificuldade intelectual e de desenvolvimento enfrentam perante a sociedade, quando atingem a idade maioritária (SEMEAR, 2016).

Uma vez que, a taxa de desemprego dos jovens adultos nestas condições assume um valor de 70% e não existem respostas suficientes que solucionem o futuro destes jovens adultos, o BIPP mantém a sua missão de implementar respostas para problemas e altera o público-alvo, redireccionando os serviços prestados, para a problemática em questão (SEMEAR, 2016).

Desta forma a formação do SEMEAR assenta na certificação da formação no sector agroalimentar, sendo esta prática potenciadora de empregar pessoas com Dificuldade Intelectual (SEMEAR, 2017c). Uma vez que o SEMEAR potencializa as seguintes competências: oportunidade de acesso a programas de colocação e formação continua; aquisição de experiência e integração no sector primário; reconhecimento e visibilidade das aptidões para o posto de trabalho das pessoas com dificuldade intelectual e do desenvolvimento. Desta forma quebra-se um ciclo de pobreza, marginalização e exclusão social e reduz-se a dependência destes cidadãos perante as suas famílias e/ou a subsídios estatais.

O SEMEAR apresenta-se assim como solução, pela criação do SEMEAR Academia, na formação de jovens adultos com DID e sua inserção profissional no sector agroalimentar. Como resultado, estes jovens podem formar-se na sua área de interesse – agricultura, armazenagem ou indústria – e ter oportunidade de contratação nos próprios

negócios sociais “SEMEAR na Terra” e “SEMEAR Mercearia” ou noutras empresas, sempre valorizando as suas capacidades (SEMEAR, 2017c).

Em suma, a resposta dada pelo SEMEAR destaca-se por permitir a visibilidade da pessoa com dificuldade intelectual e do desenvolvimento em diversos contextos sociais como empresas, escolas, transportes públicos e na Universidade onde está sediado. Esta constitui-se como a verdadeira essência do SEMEAR: capacitar jovens adultos com dificuldade intelectual a construírem um projeto de vida, potencializando a sua autonomia numa sociedade ativa.

3.6. Organograma do BIPP

A equipa do BIPP SEMEAR é multidisciplinar, contando assim com diversos profissionais nas suas diferentes áreas de intervenção (SEMEAR, 2017c). Para coordenação, o BIPP conta ainda com uma equipa de gestão constituída por consultores da área da Inovação e Negócios Sociais de várias empresas (SEMEAR, 2017c), tendo como objetivo inerente criar soluções sustentáveis, eficientes, eficazes e com alto impacto social.

Na figura 1 ilustra-se o organograma da instituição, tornando mais perceptível a constituição das equipas técnicas que realizam a intervenção no terreno e que dão as respostas adequadas às necessidades de cada resposta social.

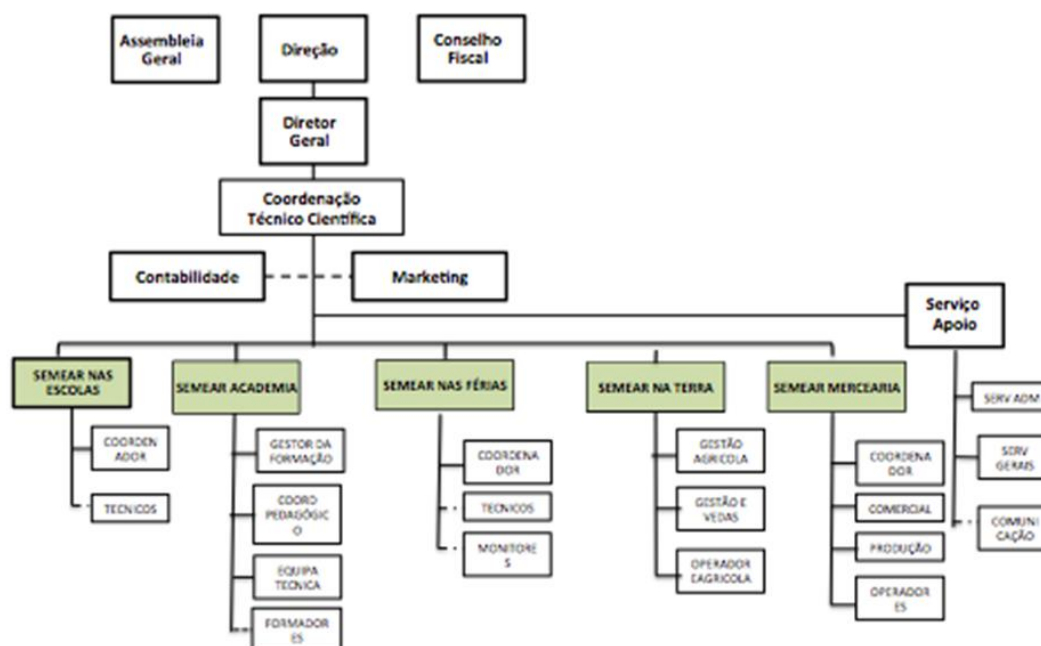


Figura 1- Organograma BIPP SEMEAR 2017-2018

Além dos colaboradores, o BIPP SEMEAR conta com cerca de 50 voluntários em várias ações que ocorrem ao longo do ano como transformação alimentar, angariação de fundos e apoio nas atividades que se desenvolvem com jovens e crianças com dificuldade intelectual e do desenvolvimento.

3.7. Projetos BIPP

Neste subcapítulo descrevem-se de forma breve todos os projetos que o BIPP desenvolve atualmente, dando maior enfoque ao projeto SEMEAR Academia que integra o Programa SEMEAR – Terra de Oportunidades, uma vez que é neste projeto que o presente estágio curricular é desenvolvido.

Todos os projetos seguidamente apresentados na figura serão descritos posteriormente e todos eles visam a inclusão nas diferentes faixas etárias e respondem às necessidades específicas dos clientes de cada projeto (SEMEAR, 2016). Os projetos assinalados a preto correspondem a projetos destinados a um público alvo com idades superiores a 18 anos e com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento, em contrapartida os projetos assinalados a verde destinam-se a uma faixa etária inferior aos 18 anos com e sem Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento.

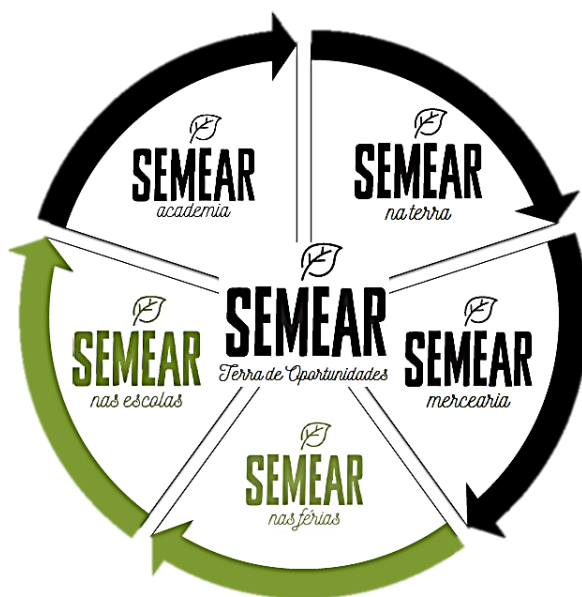


Figura 2- Projetos SEMEAR- Terra de Oportunidades

SEMEAR nas Escolas – Programa realizado nas escolas para os alunos do 1.º ao 3.º ciclo e ensino secundário, para promover nas crianças e jovens o conhecimento e a capacidade relacional com os pares com dificuldades intelectuais e do desenvolvimento, através de dinâmicas lúdicas.

SEMEAR nas Férias – Projeto de carácter lúdico-terapêutico que visa desenvolver capacidades em crianças e jovens com dificuldades intelectuais e físicas, ou com problemas de saúde mental que residem em casas de acolhimento ou lares. Este projeto é realizado nas férias da Páscoa e de Verão, contado com a presença de uma equipa técnica e voluntários que acolhem estas crianças, promovendo a capacitação social e cognitiva essencial ao seu desenvolvimento. A intervenção neste âmbito, conta com diversos recursos, a nível de exemplo: jogos, teatro, hipoterapia, surf adaptado entre outros.

SEMEAR na Terra – Negócio social de produção agrícola festinado a adultos com dificuldade intelectual e do desenvolvimento numa unidade de produção agrícola, uma vez formados no Programa SEMEAR, através deste projeto produz-se e comercializa-se produtos hortícolas de elevada qualidade biológica.

SEMEAR Mercearia – Negócio social de transformação alimentar e comercialização dos produtos transformados, através deste projeto combate-se o desperdício alimentar e ainda emprega pessoas com dificuldade intelectual e do desenvolvimento formadas no SEMEAR Academia.

SEMEAR Academia – Programa que visa a inclusão socioprofissional de jovens adultos com dificuldade intelectual e do desenvolvimento, que pela formação certificada devolvem competências pessoais e sociais essenciais à vida autónoma e à inserção profissional e acompanhamento pós-colocação em posto de trabalho.

3.8. Áreas de Atuação dos Projetos BIPP

Após a breve descrição de cada um dos projetos, será pertinente desmistificar a sua atuação para a uma sociedade mais inclusiva e atenta à diversidade.

Desta forma, segue-se a identificação dos diversos níveis de atuação, bem como uma breve descrição de como é realizada, explicando assim o funcionamento dos Projetos de forma prática e metódica (SEMEAR, 2017b).

Capacitação – Aposta no desenvolvimento de competências sócio relacionais e cognitivas através de dinâmicas lúdico-terapêuticas em idades dos 6 aos 20 com e sem dificuldade intelectual e do desenvolvimento.

Formação e Capacitação – Apoio às competências socioprofissionais e formação no sector agroalimentar para jovens adultos com DID, dando assim possibilidade às famílias de uma construção de projeto de vida inclusiva, ativando as redes de suporte

essenciais. Consultoria e acompanhamento às entidades empregadoras do público-alvo que insere.

Empregabilidade e integração socioprofissional – Formação de jovens adultos com DID para a integração socioprofissional e acompanhamento na pós-colocação nas entidades empregadoras, à família e à rede de suporte, garantido que o posto de trabalho é mantido.

Educação para a Inclusão – Programas de educação para a Inclusão e Diversidade, destinados a alunos e professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Regular. Formação a empresas e a Museus para educação inclusiva na sociedade.

Sustentabilidade – Desenvolvimento dos negócios sociais com venda de produtos frescos e transformados, e com integração de pessoas com DID nos negócios da própria associação.

4. SEMEAR Academia

Este programa de inclusão socioprofissional teve início em outubro de 2014 e é destinado a jovens adultos com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento. Como descrito anteriormente, o projeto SEMEAR Academia caracteriza-se pela formação certificada, desenvolvimento de competências pessoais e socioprofissionais de modo a apoiar a inserção profissional da pessoa na fase de pós-colocação, bem como acompanhar a entidade empregadora neste processo de colocação (SEMEAR, 2016).

O projeto SEMEAR Academia surge assim como projeto responsável pela formação efetiva, ajustada às necessidades das pessoas e do setor agroalimentar, tendo na sua conceção ações formativas nas áreas agroalimentar, operador agrícola, operador de armazenagem (SEMEAR, 2017a).

4.1. Localização e Instalações

As instalações do SEMEAR Academia situam-se na Tapada da Ajuda, em Lisboa, no Edifício Abegoaria do Instituto Superior de Agronomia, ISA, 1349-017. O edifício onde decorrem as atividades do SEMEAR Academia será seguidamente apresentado (SEMEAR, 2018).



Figura 3 – Edifício Abegoaria - Instalações SEMEAR Academia

Este Edifício é constituído por 2 salas de Formação, 1 Espaço de Lazer, 1 cozinha, 1 refeitório, 4 gabinetes, 3 casas de banho (2 delas adaptadas), 1 arrecadação e um terreno de 5000m².

Com esta constituição, as instalações físicas do SEMEAR Academia garantem a acessibilidade necessária a todos os formandos com Necessidades Especiais conforme é pedido no Decreto-Lei n.163/2006, de 8 de agosto, uma vez que está equipado com uma rampa de acesso pelo exterior e duas casas de banho adaptadas.

4.2. População-Alvo

Os serviços do projeto SEMEAR Academia são destinados a um público-alvo com as seguintes características e condicionantes (SEMEAR, 2018):

Jovens Adultos com (DID) – são preferencialmente admitidos jovens adultos com idades entre os 18 e os 35 anos, que tenham Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento (DID), num grau de gravidade de ligeira ou moderada e que sejam residentes em Lisboa ou em concelhos próximos.

Jovens Adultos com Autonomia – é esperado que os jovens adultos com DID sejam autónomos na sua higiene pessoal e nas deslocações no exterior, ou com capacidades para adquirir mobilidade na comunidade de forma autónoma, ainda é valorizado a sua habilidade para práticas profissionais.

Colaboradores de entidades – que pretendam proporcionar condições socioprofissionais, quer em nível de trabalho, estágio ou formação pessoas com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento, nas suas entidades.

Formadores – que desenvolvam ou queiram vir a desenvolver um trabalho formativo com pessoas com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento.

Famílias e Outros Significativos – envolvimento das famílias e de outros significativos na vida da pessoa, para o desenvolvimento de competências sociais e

afetivas, de modo a promover a autonomia e o alcance de objetivos alinhados com as necessidades das famílias e da própria pessoa.

A descrição mais detalhada da população alvo é efetuada no Capítulo 5, mais concretamente no *Subcapítulo 5.1. Caracterização da População-Alvo do SEMEAR Academia*.

4.3. Resultados 2017

O SEMEAR Academia durante o ano de 2017/2018 contou com um aumento significativo de jovens adultos que integraram a formação, no seu total 31 jovens com DID iniciaram o seu processo de formação (SEMEAR, 2017).

Neste ano, 2 jovens adultos seguiram para integração profissional, 2 jovens foram encaminhados para outra resposta, na vertente de ocupação e 9 formandos realizam experiências profissionais de orientação vocacional (SEMEAR,2017). Segundo o mesmo documento de 2017, verifica-se que 21 dos jovens formandos foram integrados profissionalmente representavam uma taxa de empregabilidade de 58,3%, tendo um nível de satisfação face à formação de 95,8%.

Durante este período, existiram 11 reuniões técnico-pedagógicas de carácter formativo para os formadores, 34 famílias ou significativos foram acompanhados na Academia e ainda, foram desenvolvidas 5 ações na comunidade com a participação dos formandos do SEMEAR Academia (SEMEAR,2017).

Em suma, resulta assim um balanço positivo do trabalho que se exerce na Academia, verificando-se que a formação é uma motivação para os formandos, e uma mais-valia para a sua integração socioprofissional.

4.4. Equipa Técnica

O SEMEAR Academia conta com uma equipa técnica multidisciplinar, que adota um método de trabalho holístico perante a pessoa, desta forma é objetivo comum da equipa criar condições favoráveis a uma intervenção integrada, e abrangendo todas as dimensões da pessoa, da sua vida, e do seu futuro (SEMEAR, 2018).

Segundo o Relatório do SEMEAR (2018) a equipa técnica do SEMEAR Academia é constituída por técnicos das seguintes áreas de formação:

Reabilitação Psicomotora - Intervém nas várias fases de formação: habilitação e reabilitação do formando; alinha objetivos em conformidade com famílias e significativos sempre; facilita o processo de ensino-aprendizagem e faz a mediação de competências

pessoais e sociais. Privilegia o trabalho em equipa e a sua intervenção pode ser individual, em grupo, em contexto formal ou informal, por exemplo através da capacitação da equipa pedagógica (SEMEAR; 2017c).

Psicologia/Técnico de Empregabilidade - É responsável pelo planeamento, implementação e avaliação de todas as atividades inerentes ao processo de inserção socioprofissional, envolvendo a equipa técnico pedagógica em todo o processo.

Reabilitação e Inserção Social - É responsável pela intervenção com o formando e com a sua rede de suporte ou na ativação da mesma caso esta seja inexistente ou inadequada, tendo como objetivo a autonomia nos diferentes aspetos sua vida e a construção de um projeto de vida na comunidade (SEMEAR,2017c).

Administrativos/Financeiros – que garante a responsabilidade técnica, contabilística e fiscal associada à toda a atividade (SEMEAR, 2017c).

Formadores de Áreas Comportamentais e tecnológicas - Responsáveis pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas em articulação com a restante equipa técnico-pedagógica (SEMEAR, 2017c).

4.5. Áreas de Intervenção

As áreas de Intervenção do SEMEAR Academia desenvolvem-se através de uma formação certificada na área tecnológica do sector agroalimentar e comportamental, da qual assenta um desenvolvimento de competências pessoais e socioprofissionais essenciais a uma vida autónoma e inserção no mercado de trabalho e manutenção do seu cargo/função. Para tal serão de seguida descritas as três fases das áreas de atuação do SEMEAR Academia:

Fase 1: Formação e Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais

A primeira fase de intervenção no projeto SEMEAR tem como base uma formação certificada e de qualidade aos clientes, formando assim jovens com mais de 18 anos, com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento, em áreas do sector agroalimentar, mais propriamente em comércio, indústria alimentar e produção agrícola e animal, em simultâneo com uma formação de competências pessoais e comportamentais essenciais à vida autónoma.

A formação realiza o encontro entre as necessidades existentes e os processos formativos mais adequados para dar uma melhor resposta, tanto ao cliente como às entidades empregadoras. Desta forma, perante as necessidades da pessoa com DID e as suas potencialidades e as oportunidades de emprego na área geográfica do SEMEAR,

segue-se à planificação e organização da atividade formativa, tendo em vista o sucesso na aprendizagem e na valorização de competências, que muitas delas podem não ser do conhecimento do próprio indivíduo.

O SEMEAR ao pretender desenvolver uma formação ajustada às necessidades existentes dos indivíduos e do mundo empresarial, conta assim com a execução de um programa de formação que contempla conteúdos programáticos selecionados, tendo em conta os conhecimentos base de cada um e os objetivos a atingir.

A formação do projeto SEMEAR assenta assim em diferentes estilos formativos, de acordo com as diferentes capacidades intelectuais, implicando que seja realizada diariamente uma adaptação personalizada dos métodos e estratégias de ensino.

Fase 2: Inserção Profissional

A segunda fase do projeto SEMEAR relaciona a pessoa com a sua preparação para o emprego. Esta fase visa promover a integração no mercado de trabalho, através de apoio na procura de emprego com o objetivo do Desenvolvimento Profissional Contínuo.

Este processo de inserção profissional consiste na interligação entre as necessidades do mercado aberto de trabalho com o perfil profissional da pessoa. Ou seja, este processo representa a conjugação ideal entre as competências e o perfil comportamental da pessoa com a oportunidade realista de ser útil e uma mais-valia para uma entidade empregadora, tendo esta uma organização reforçadora para a inserção profissional daquela pessoa.

Em suma, a inserção profissional conta com vários elementos da equipa que iniciou a primeira fase de intervenção formativa, o que enriquece o caminho profissional de cada um, sendo assim um processo construído desde a fase de formação e de competências sociais com os seus interesses e valores. Para além da equipa, todas as estratégias de intervenção supramencionadas agilizam todo o processo de inserção no mercado de trabalho, priorizando um trabalho contínuo e atento a todas as dimensões da pessoa.

Fase 3: Acompanhamento Pós-colocação

A fase de acompanhamento Pós-colocação visa a manutenção do posto de trabalho, através do acompanhamento à pessoa e à empresa. Este acompanhamento é realizado de forma continuada, ao longo de um ano após a inserção profissional, de modo a conferir ações de orientação e de melhoria contínua de competências de autonomia.

Considera-se assim que esta última fase de intervenção confere à pessoa com Dificuldade Intelectual um emprego, elemento fulcral para a sua independência social, económica, e realização pessoal, integrando desta forma na sociedade de forma ativa.

5. Metodologia da Intervenção

O projeto SEMEAR assume a sua prática metodológica com base numa visão que é transversal a todos os projetos que sustenta.

Metodologicamente a visão do SEMEAR é a INCLUSÃO, pela procura ativa de resposta às necessidades de jovens adultos com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento por uma vida ativa, autónoma e integrada na sociedade.

No SEMEAR Academia a INCLUSÃO surge na componente socioprofissional, onde jovens adultos com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento terão a oportunidade de se formarem, terem um emprego e tornarem-se ativos na sociedade. Este conceito de INCLUSÃO expressa-se através dos seguintes etapas: obter uma formação certificada; desenvolvimento de competências pessoais e socioprofissionais; acompanhamento pós-colocação no mercado; envolvimento na sociedade de forma ativa em conjunto com as redes de suporte, nomeadamente família e significativos, ou entidades potenciais empregadoras.

Contudo é necessário aliar a INCLUSÃO na sociedade à qualidade de vida dos jovens, e o SEMEAR tem isso em conta, traçando um percurso com cada pessoa, dando conta das suas motivações, vocações e aspirações. Só desta forma, atendendo aos fatores motivacionais de cada um, consegue-se a realização de um projeto de vida, com direitos, deveres, acessos, de forma a ser sustentável viver em sociedade.

Desta forma, o SEMEAR assume uma visão holística do indivíduo, trabalhando o modelo ecológico, onde relaciona todas as redes e sistema que envolvam uma influência positiva ou negativa perante o sujeito e o seu desenvolvimento. Simultaneamente a esta visão do indivíduo, o SEMEAR assume como abordagem a bio-psico-socio-profissional, que tem em conta todas as dimensões da vida, requerendo um olhar atento e de constante construção e hierarquização de fatores críticos de acordo com necessidades, redes de suporte e comunidade onde se insere.

Sendo assim é pertinente discriminar a metodologia de cada área de atuação do SEMEAR, de modo a interpretar o projeto de vida do indivíduo na inserção profissional em mercado aberto de trabalho.

Fase 1: Formação e Desenvolvimento de competências pessoais e sociais

As atividades formativas envolve a articulação intencional de todos os intervenientes do processo, sendo que diariamente a equipa técnico-pedagógica realiza um briefing de aproximadamente 15 minutos de modo a tomar conhecimento das informações diárias, bem como o registo constante das sessões. Para além da referida articulação, a articulação entre os formadores e o técnico de reabilitação psicomotora é crucial para a adaptação de diferentes métodos e técnicas pedagógicas. Especificamente para as pessoas com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento, é de referir que são realizados facilitadores de aprendizagem que potencializam a sua aprendizagem.

Os facilitadores são geralmente de compreensão e de processamento de informação, favorecendo a interligação de conteúdos programáticos introduzidos pela primeira vez a conteúdos assimilados anteriormente; uma aprendizagem por etapas, com recurso a repetição e ao tempo que for necessário até que fique consolidado. Para além destes facilitadores, existe ainda uma aproximação ao mundo real, com uma aprendizagem cada vez mais próxima dos contextos de trabalho, que facilita a transferência de aprendizagens para o contexto real e profissional.

O processo de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais inicia imediatamente após a integração do indivíduo no SEMEAR, seguindo as seguintes etapas: avaliação diagnóstica; discussão técnica das áreas a intervir; implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com objetivos pessoais/sociais/profissionais; acompanhamento do PDI com reuniões mensais; (Re)Avaliação do PDI semestral e por fim Conclusão ou Transição para a entidade empregadora.

Contudo estas etapas para poderem ser alcançadas são desenvolvidas transversalmente por atividades que promovem competências com base na intervenção ecológica, desta forma:

- **Intervenção Diária** – sessões terapêuticas e mediação em contexto formal e informal;
- **Intervenção nos Contextos** – intervir com as famílias ou com as pessoas significativas para as pessoas, ou outra rede de suporte informal, tornando os contextos facilitadores e promotores da autonomia da pessoa com Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento;
- **Ativação/Reabilitação de Redes de Suporte Social** – ativação de redes de suporte social, serviços de saúde, de modo a garantir que as pessoas sejam apoiadas em todas as áreas da sua vida;

- **Atividades de Promoção de Cidadania** – atividades organizadas pela equipa técnica para que os indivíduos possam participar ativamente na sociedade, como assistir a espetáculos, teatros, cinema, torneios de futebol, caminhadas, entre outros;
- **Atividades Socioprofissionais** – atividades promovidas pela equipa do SEMEAR em que participam os formandos da formação do SEMEAR, alunos de diferentes faculdades (Instituto Superior de Agronomia, Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha, Faculdade de Motricidade Humana), onde são desenvolvidas tarefas do sector agroalimentar, de modo a que exista adequação socioprofissional e mudança de mentalidades na população envolvida.

Dentro da formação socioprofissional realizam-se também experiências profissionais transitórias, designadas de Formações em Contexto de Trabalho (FCT) Vocacional.

As Formações em Contexto de Trabalho Vocacional são ações que ligam a formação da academia com a área da empregabilidade, onde o formando do curso do sector agroalimentar tem a oportunidade de experienciar por um curto período, ser um trabalhador de uma determinada empresa. Estas experiências profissionais acontecem ao longo dos ciclos de formação do SEMEAR Academia, no entanto estão em parceria com os técnicos de empregabilidade, uma vez que resulta uma equipa de apoio, pela formadora de empregabilidade e pela técnica de reabilitação psicomotora.

Estas experiências permitem que o técnico de reabilitação psicomotora assuma um papel de mediador e de apoio ao formando, em todas as etapas que se assume num local de trabalho, tais como: autonomia nos transportes, pontualidade, assiduidade, higiene e segurança, assertividade de comportamento, ritmo e qualidade de trabalho. Todas estas variáveis são verificadas em contexto real de trabalho, com todas as condicionantes do mundo real, como imprevistos, diferentes ritmos de trabalhos impostos por máquinas ou por colaboradores, condições atmosféricas com temperaturas baixas ou altas, ambiente de trabalho mais descontraído ou mais sério. Esta panóplia de variantes é experienciada no contexto real, mesmo que na formação do SEMEAR Academia exista o objetivo de criar situações de fuga à rotina, para que os formandos criem estratégias.

As Formações em Contexto de Trabalho contam assim como a rampa de lançamento para muitos dos formandos, uma vez que ocorrem em várias empresas, com

várias áreas de interesse, com distâncias de deslocação diferentes, para que cada formando ganhe a sua própria motivação e interesse.

É importante esclarecer que são nas Formações em Contexto de Trabalho que se transferem os conhecimentos e competências para o contexto real, onde o Técnico de Reabilitação Psicomotora exerce uma intervenção complementar ao técnico de empregabilidade, verificando os fatores psicomotores e motivacionais do indivíduo para a realização e manutenção da tarefa.

Em suma, é desta forma que a área de intervenção formativa pretende transmitir um acompanhamento individualizado a cada formando, intervindo no nível de autonomia e no seu ajustamento social, tal como a formação profissional individualizada do IEFP (2010).

Fase 2: Inserção Profissional

De modo a conferir a potencialização de uma vida autónoma ao indivíduo, os processos metodológicos da inserção profissional fornecem à pessoa instrumentos promotores de iniciativa, tomada de decisão e adaptação, sendo estes aspetos determinantes para o seu sucesso ao longo da vida. Desta forma, realiza-se uma mediação pessoa-empresa de acordo com as seguintes etapas:

- **“Matching”** – Compatibilidade entre a pessoa e a empresa, com base em instrumentos de análise de compatibilidade entre empresas/função/pessoa;
- **Perfil Profissional** – Antecipar e intervir nos aspetos críticoa para o sucesso na adaptação ao posto de trabalho;
- **Intermediação na Contratação** – Orientação para as tarefas ou posto de trabalho onde a pessoa poderá evidenciar mais sucesso, apoiando na resolução de eventuais problemas do processo de inclusão laboral.

Fase 3: Acompanhamento Pós-Colocação

A partir da fase de inserção profissional, o acompanhamento continuado do processo pós-colocação é fundamental para a manutenção do posto de trabalho. Sendo assim esta fase conta com diversas ações com os diferentes intervenientes no processo:

- **Com a pessoa** - processo de autonomização, coaching/ desenvimento de competências socioprofissionais, orientação vocacional;
- **Com a empresa** – construção de planos de trabalho/de formação, reuniões de avaliação do processo de integração;

- **Com as redes** – mediação ou encaminhamento para respostas sociais e de saúde;
- **Com a família** – reuniões de alinhamento de objetivos profissionais e implementação de estratégias de reforço para o sucesso profissional.

Desta forma o SEMEAR caminha numa aprendizagem continua ao lado da pessoa, tendo em conta todas as dimensões da sua vida, tendo como objetivo chegar a uma sociedade mais sustentável e justa.

É importante também salientar que existem outras características do SEMEAR que conferem o aumento de experiências e aquisições, também elas importantes à construção da sua vida futura.

A localização do SEMEAR faz parte dessas características, uma vez que a formação certificada que se oferece está num contexto de formação superior, junto de jovens adultos na sua fase de formação, garantindo experiências com pares e eliminando a segregação. Para além de a localização ser beneficiária de um contacto com os pares, o espaço verde envolvente torna-se também um contributo para o bem-estar, favorecendo também ótimas condições para a prática das atividades de agricultura.

Contudo a equipa transdisciplinar que rege o projeto SEMEAR, é fundamental para a criação de metodologias que criam as condições necessárias a uma intervenção baseada na visão holística do individuo, trabalhando todas as dimensões transversais à sua integração socioprofissional. Para tal, uma das metodologias abordada no projeto SEMEAR, designa-se Metodologia de Interdependência, pela ambição de estabelecer com todos os formandos que chegam a este projeto, um sentido de pertença.

O sentido de pertença apenas é conferido a cada um, quando é realizado de forma individualizada, com visão à integração de um grupo familiar. Por sua vez, a Metodologia da Interdependência entende-se no projeto de várias formas, ora vejamos, o SEMEAR acolhe com sofás a entrada do espaço, conferindo assim um ambiente protetor e de conforto, favorável à relação interpessoal; celebra-se o aniversário de cada membro do projeto, seja formandos, formadores ou qualquer elemento da equipa técnica ou de direção. Criando assim condições de convívio e de valorização de datas importantes para cada um que representa o projeto, transmitindo dessa forma um sentido de pertença no local de formação/trabalho, tão essencial ao sucesso das aprendizagens.

6. Enquadramento do Estagiário na Instituição

Neste capítulo, enquadra-se o papel do estagiário de Reabilitação Psicomotora no SEMEAR e qual o envolvimento da estagiária em questão na mesma instituição. Desse modo, segue-se uma breve apresentação do que é pretendido que o estagiário inove e complemente a instituição e a descrição breve do envolvimento da estagiária.

6.1. Papel do Técnico de Reabilitação Psicomotora

Segundo o Manual de Funções SEMEAR (2017), o técnico de Reabilitação Psicomotora terá uma vasta área de intervenção ao longo de todas as fases de formação e inserção socioprofissional, anteriormente foram descritas genericamente as funções deste técnico (Capítulo 3, no *Subcapítulo 3.3.3. Equipa Técnica SEMEAR Academia*). No presente subcapítulo procede-se à descrição detalhada das funções do técnico de Reabilitação Psicomotora.

Como supramencionado, seguem-se as funções detalhadas segundo o Manual de Funções SEMEAR (2017) do técnico de Reabilitação Psicomotora na Instituição:

Participar – no processo de Recrutamento e Seleção dos candidatos para a formação; no processo de Conceção e Desenvolvimento da atividade formativa; na conceção, implementação e avaliação dos planos de intervenção individuais; no planeamento, organização, acompanhamento e avaliação do processo de inclusão socioprofissional; na elaboração e preenchimento de documentos de suporte à formação; nas medidas a tomar para diferentes ocorrências, assegurando a sua eficácia; no atendimento geral, garantido uma comunicação ajustada às necessidades de cada formando.

Desenvolver – programas de intervenção psicomotora (estimulação, educação, reeducação e terapia) de acordo com os objetivos de intervenção estabelecidos, com estratégias individualizada; a sua intervenção de acordo com a especificidade de cada pessoa, ajustando as metodologias de intervenção sempre que necessário; funções de formador na área de educação e formação.

Colaborar – monitorização e avaliação dos programas dos formandos e metodologias de intervenção, reportando os resultados nas reuniões com periodicidade definida; com os formandos no planeamento das atividades de formação, com a definição e adequação das metodologias e pedagogias ajustadas às necessidades de cada formando; com os formadores na elaboração de recursos pedagógicos para desenvolver

programas de formação adequados à população-alvo, como manuais, exercícios, esquemas visuais, entre outros.

Acompanhar – os formandos nas atividades externas à formação, de modo a consolidar a avaliação nos vários contextos de intervenção;

Promover – competências pessoais, sociais e profissionais durante os contextos formais e informais durante o período de formação;

Atuar – como mediador/facilitador na inserção profissional, atuando como suporte ao formando/estagiário e à empresa, na identificação de estratégias que minimizem as dificuldades, bem como ser um mediador na relação formando/família, de modo a conferir à família um envolvimento significativo no projeto de vida do mesmo.

Reportar/Registar – em reuniões de equipa os problemas inerentes à intervenção ou que por si sejam observados, envolvendo-se na sua solução; toda a intervenção que é realizada com cada formando, de forma a monitorizar todo o trabalho realizado.

6.2. Envolvimento do Estagiário de Reabilitação Psicomotora

Perante as funções supramencionadas no subcapítulo anterior, o estagiário de Reabilitação Psicomotora teve oportunidade e motivação para realizar as seguintes atividades, envolvendo-se na maior parte dos projetos e acompanhamentos.

De seguida serão descritas as atividades de estágio, onde o estagiário foi envolvido de forma genérica, uma vez que na parte II– Prática Profissional, no Capítulo 1 – *Etapas de Estágio*, serão descritas as atividades de estágio mais detalhadas.

Participação – nas entrevistas iniciais de recrutamento de possíveis candidatos à formação, observando e registando questões de comportamento e de funcionalidade essenciais à seleção; na conceção e implementação de um programa de pré-competências profissionais no projeto SEMEAR Mercearia; implementação no primeiro programa de experiências exploratórias de pré-estágio na instituição; na elaboração de grelhas de registos de suporte à formação e à mediação no contexto informal; no projeto SEMEAR na Escola com o objetivo de facilitar a argumentação sobre o tema inclusão.

Desenvolvimento – de planos individuais de intervenção psicomotora para dois estudos de caso, realizando todas as e de sessões terapêuticas individuais de acordo com as necessidades de cada um e adequadas às suas especificidades, com recurso a estratégias e materiais facilitadores da aprendizagem; de escalas de avaliação em formato

de Excel, de modo a permitir uma aplicação mais fácil e obtenção de resultados em gráficos, com possibilidade de maior monitorização do processo de intervenção.

Colaboração – na avaliação de dois formandos (estudos de caso) e monitorização do seu plano de intervenção de acordo com as metodologias de intervenção; nas formações com a introdução de estratégias de aprendizagem e facilitadoras da compreensão; na construção de materiais visuais e facilitador da aprendizagem.

Acompanhamento – dos formandos a todas as formações em contexto de trabalho, identificando áreas de intervenção prioritárias na sua integração socioprofissional; nas atividades externas de participação dos formandos, como por exemplo “Inovar é Divertido” e ações de Team Building que o SEMEAR promove a outras empresas.

Promoção – de contextos favoráveis ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais nos contextos informais; de uma relação terapêutica com os formandos que são acompanhados de forma individualizada e uma relação de confiança com todos os outros que frequentam os cursos de formação.

Atuação – nas formações como facilitador de relação e de aprendizagem, criando estratégias para o formador e para o próprio formando de criação de um bom ambiente de aprendizagem e sobretudo facilitar a análise de tarefas, minimizando assim as dificuldades observadas.

Reportar/Registar – toda a intervenção que foi realizada ao longo do período de estágio, de modo a reestruturar o plano de intervenção sempre que necessário para uma maior maximização dos resultados obtidos.

7. População-Alvo

Neste capítulo pretende-se caracterizar a população-alvo com mais detalhe, enumerando características de funcionamento e de contextos dos formandos que frequentam o Projeto SEMEAR Academia. Sendo que a caracterização da população-alvo de modo genérico da Instituição foi realizada anteriormente no Subcapítulo 3.3.2. do *Capítulo 3 – Enquadramento Institucional Formal*.

O público-alvo do projeto SEMEAR Academia mais direto destina-se à população de **jovens adultos com Dificuldades Intelectuais e do Desenvolvimento** com potencial para a integração no mercado de trabalho (SEMEAR, 2018). Estes jovens a quem se destina este projeto chegam-nos de vários contextos, no entanto, na sua maioria, com um

percurso escolar inadequado às suas necessidades ou pela retirada precoce desse percurso, que os privou de experiências de aprendizagem diversas.

O perfil destes jovens é muitas vezes caracterizado pela desmotivação generalizada, baixa tolerância à frustração; baixo conhecimento das suas competências; baixa autoestima; imaturidade emocional, dificuldades nas competências pessoais e sociais e uma baixa autonomia (que se reflete no autocuidado, autogestão e autodeterminação) (SEMEAR, 2018).

Contudo, estes jovens têm ambições como todos nós e objetivos de vida, em que na maioria, a construção de uma família, viver autonomamente na sua própria casa e ter o seu próprio rendimento por um emprego, dá-lhes estabilidade, como qualquer jovem nesta faixa etária pretende conquistar.

Segundo o relatório do SEMEAR (2018) este projeto integra pessoas que se encontravam em suas casas, sem qualquer tipo de esperança para o futuro e sem ambições de vida, muitos deles com uma perturbação mental associada à Dificuldade Intelectual, escassez ou ausência de apoios de rede de suporte e um baixo nível socioeconómico, dependentes de subsídios estatais. Em conformidade com o que foi escrito anteriormente, estes fatores tornam uma realidade de exclusão socioprofissional cada vez mais evidente, pela dificuldade de aceder às oportunidades, manter-se nelas e motivar-se pelas suas competências e capacidade de trabalho.

Em paralelo, o projeto SEMEAR Academia trabalha com as **Entidades Empregadoras do Sector Agroalimentar**, uma vez que ao longo do programa de formação, existe um trabalho de proximidade com as entidades de modo a que os objetivos da formação culminem no que é pretendido pelas empresas potenciais empregadoras (SEMEAR, 2018). Ou seja, torna-se objetivo comum “inserir e manter a pessoa no mercado de trabalho e fazer cumprir os princípios da Responsabilidade Social e Diversidade”.

Realização da Prática Profissional

1. Etapas de Estágio

Como referido anteriormente, descrevem-se neste capítulo com maior detalhe as atividades de estágio. Estas são apresentadas mediante a etapa onde foram executadas, ou seja, nas fases de observação participada, intervenção supervisionada e, por fim, intervenção autónoma, sendo aumentada gradualmente a intervenção terapêutica.

As atividades aqui descritas são complementares às atividades de estágio de intervenção com os estudos de casos, que serão apresentadas no próximo capítulo 5. *Descrição do Processo de Intervenção.*

1.1. Observação

A etapa da Observação decorreu no período entre 12 de outubro e 22 de dezembro de 2017, período este que possibilitou à estagiária o conhecimento geral da organização, dos seus diferentes projetos e da reciprocidade entre cada um deles, o que garantiu à estagiária um conhecimento amplo, essencial à compreensão do projeto SEMEAR Academia, onde iria permanecer mais horas de estágio e executar a intervenção terapêutica.

Desta forma, a estagiária teve a oportunidade de interagir com os seguintes projetos SEMEAR, sendo de seguida descritas as atividades de estágio referentes aos mesmos, na fase de observação.

SEMEAR nas Escolas

O projeto SEMEAR nas Escolas conta com um programa de intervenção grupal, designado por ***juntos num só ritmo***, onde o público-alvo são alunos inseridos em estabelecimentos de ensino público e privado. O projeto tem como objetivo a educação dos alunos para a inclusão de colegas “diferentes” e é conseguido através de atividades lúdicas que fomentam valores para viver numa sociedade inclusiva.

A sessão do projeto observada teve lugar na Escola Artística António de Arroio com uma das turmas de 11.º ano. O projeto conta com várias temáticas ao longo do período letivo e a sessão observada caracterizava-se por um debate de ideias, sendo esta a última sessão de um conjunto de 10 sessões com a referida turma. O objetivo da sessão era debater, com argumentos válidos, a posição que tomam de acordo com as suas considerações sobre inclusão e direito de oportunidades.

A estagiária de Reabilitação Psicomotora teve, perante este projeto, a oportunidade de participar de forma indireta na observação do papel dos técnicos e, de forma direta, participando num dos grupos de debate em conjunto com os alunos. Esta intervenção mais ativa consistiu em guiar o pensamento dos alunos, fazendo-os questionar cada conclusão que tomavam de modo a estarem conscientes e preparados caso alguém refutasse o seu pensamento com argumentos válidos.

O registo desta ação encontra-se em *Anexo 1.4. Registo de Observação - Juntos Num Só Ritmo*.

SEMEAR na Terra

As atividades de estágio que decorreram nestes projetos caracterizaram-se pela participação em ações de Team Building que o projeto SEMEAR proporcionou a outras empresas. Nesta fase, a estagiária teve a grande oportunidade de poder participar num dos Team Building existentes, apoiando a equipa SEMEAR em toda a logística e acompanhamento dos formandos na sua função de mentores nas atividades agrícolas que se desempenharam.

Estas experiências revelam um grande potencial de contacto entre pessoas com e sem dificuldade intelectual e do desenvolvimento, sendo desta forma, excelentes oportunidades de inserção de pessoas com dificuldade intelectual e do desenvolvimento na vida comunitária. A participação da estagiária neste evento foi reduzida, no entanto possibilitou o conhecimento da importância deste projeto ao abrir portas à comunidade, valorizando a inclusão na nossa sociedade.

SEMEAR Mercearia

As atividades de estágio que ocorreram no projeto SEMEAR Mercearia caracterizaram-se pelo apoio à equipa e aos formandos participantes na atividade de venda dos produtos gourmet (compotas, chutneys, piripiris) e frescos (produtos agrícolas) produzidos na Estação Agronómica de Oeiras, onde está sediado o Projeto SEMEAR na Terra.

Estas vendas também contribuem para as experiências socioprofissionais que os formandos têm oportunidade de realizar, tendo em vista um maior envolvimento com a comunidade. Para além disso, estas atividades potenciam também a adequação social e a postura e disponibilidade corporais essenciais à venda de um produto.

O contributo da estagiária neste projeto foi mais evidente e constante, dado que a estagiária esteve presente em todas as vendas de produtos da Mercearia que se

realizaram no período de 6 de fevereiro a 17 de abril acompanhando os formandos em tarefa com uma periodicidade semanal.

Inicialmente, o trabalho realizado era apenas acompanhar os formandos e observar o seu funcionamento nos diversos contextos de venda - na tarefa e na relação interpessoal.

No final de cada período de venda, a estagiária assumia a inventariação dos produtos vendidos e apoiava os formandos no processo de cálculo do valor total de receita angariada. Ao longo do período de observação, a estagiária adaptou tarefas e redefiniu objetivos individuais que pudessem potenciar a experiência de sucesso de cada formando.

SEMEAR Academia

No projeto SEMEAR Academia a observação foi o elemento constante, uma vez que a estagiária permaneceu em observação participada diariamente no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. Nesta fase, a observação sistemática do comportamento era fulcral para uma melhor compreensão do formando, acompanhando a técnica de referência na intervenção imediata de resolução de conflitos. Este trabalho de observação ocorreu de outubro a meados de dezembro, possibilitando à estagiária a adaptação e conhecimento da população e das dinâmicas do Projeto.

A estagiária durante este período destinou as suas atividades de ação indireta, à criação de documentos para apoio de registos à equipa técnica SEMEAR. A estagiária elaborou um documento base em Microsoft Excel para o registo dos resultados de duas escalas de Avaliação, que a equipa da área Psicossocial utiliza atualmente para a realização de avaliação dos formandos.

Este documento permitiu que os resultados da Escala de Qualidade de Vida (WHOQOL-BREF) e da Escala de Intensidade de Apoios (EIA) sejam mais facilmente analisados e que delas resultem gráficos uniformizados, essenciais para a apresentação de resultados por parte da equipa técnica da área Psicossocial. Desta forma, as escalas em formato Excel constituíram-se instrumentos de trabalho da equipa técnica SEMEAR, mais propriamente das Técnicas de Reabilitação Psicomotora, pelo que este trabalho realizado pela Estagiária ficará na instituição e considera-se útil para a intervenção e reavaliação/monitorização dos resultados de cada formando.

Noutro nível de contributo, a estagiária elaborou documentos de monitorização de comportamentos, em formato de grelhas de registo de observação, que mencionam a frequência do comportamento, o método de intervenção, estratégias e diligências.

Ainda sobre a realização de documentos, a estagiária produziu todos os documentos de registo, de avaliação e de reflexão para as seguintes ações:

- Programa de Colaboração no SEMEAR Mercearia (*Anexo 2.1.*)
- Programa de Pré-Estágio de Experiências Exploratórias
- Vendas de Produtos do SEMEAR Mercearia.

1.2. Intervenção Supervisionada

A etapa de Intervenção Supervisionada decorreu entre o período de 3 de janeiro a 22 de março de 2018. Nesta fase, a estagiária iniciou as suas primeiras atividades de intervenção de forma mediada e supervisionada pela coordenação local. Este período possibilitou à estagiária o crescimento na autonomia e responsabilidades inerentes à formação da turma do sector agroalimentar.

Contributo Científico no SEMEAR Academia

Sendo a estagiária aluna atual do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa é uma mais-valia para a equipa poder enriquecer pesquisas com conhecimento científico atual, dando assim o seu contributo para uma intervenção mais inovadora e consciente das necessidades individuais de cada pessoa formada no SEMEAR, considerando novas estratégias e novos modelos de abordagens aos casos. Desta forma, este contributo era preparado para as reuniões de equipa técnica, onde a estagiária fornecia à equipa a sua pesquisa de conhecimentos teórico acerca da temática da reunião.

Programa de Colaboração no SEMEAR Mercearia

Neste período, tornou-se oportuno a criação de um programa de colaboração que desse resposta a antigos formandos que se encontravam naquela altura sem emprego ou sem um curso formativo, com poucos objetivos de futuro, muitos deles à espera de novas formações no SEMEAR Academia.

A estagiária durante o período de um mês foi responsável por identificar as tarefas necessárias com maior importância para o projeto SEMEAR Mercearia e de acordo com as competências das pessoas selecionadas para o programa, adaptar as tarefas de modo a que o sucesso, a qualidade e a produtividade fossem evidentes. Para isso, foram criados documentos de registo de tarefas, que permitiam o breve registo da tarefa, o resultado da mesma e o tempo necessário para a sua realização, criando deste modo um instrumento medidor do ritmo e qualidade do colaborador. Este instrumento de avaliação do desempenho prático foi bastante benéfico para a área da

empregabilidade, dando-lhe assim informações concretas acerca do funcionamento de trabalho diário de cada um dos colaboradores.

Este programa desenvolveu assim competências e valores, contribuindo simultaneamente para um avanço na produtividade do projeto SEMEAR Mercearia. De igual forma, foi impulsionado o papel da estagiária de Reabilitação Psicomotora e promovida a sua relação afetiva com toda a equipa SEMEAR, bem como o desenvolvimento profissional/pessoal pela realização desta atividade.

Programa de Pré-Estágio de Experiências Exploratórias

O Programa de Pré-Estágio de Experiências Exploratórias surgiu pela primeira vez no SEMEAR Mercearia no ano de 2018, sendo que a estagiária de Reabilitação Psicomotora apoiou na sua implementação através a construção de documentos de registo, de avaliação e de participação nas atividades (*Anexo 2.2.*).

Este programa de Pré-Estágio foi destinado apenas a uma formanda da turma do sector agroalimentar. Escolheu-se como local as instalações do projeto SEMEAR, para uma maior monitorização e acompanhamento técnico, permitindo assim a potencialização das capacidades da formanda, pelo que seria possível explorar todas as suas facilidades e dificuldades. Este aspeto permitiu o conhecimento da área profissional para a qual a formanda poderia ter mais sucesso a nível profissional, testando assim os fatores críticos para a realização da tarefa, fundamentais para a sua inserção profissional.

O Programa foi potenciado pela área da Empregabilidade da instituição, uma vez que numa fase mais avançada de formação, a promoção de experiências profissionais é essencial, e este programa torna-se uma mais valia para os formandos, uma vez que ainda é num contexto protegido e com alguma margem de aprendizagem com apoio técnico, sem que sejam “lançados” para uma empresa fora do apoio técnico individual e permanente.

O Programa de Pré-Estágio está dividido em vários níveis e pretendeu-se que no fim do estágio a formanda conseguisse realizar todas as atividades de forma autónoma e que completasse um dia inteiro de trabalho como se fosse um trabalho efetivo.

A estagiária foi elemento permanente neste processo, apoiando a equipa da empregabilidade na génese do Programa, na implementação e na Avaliação, elemento representante em reuniões, como técnica junto da área da empregabilidade e do projeto SEMEAR Mercearia.

Desta forma a intervenção Psicomotora no presente Programa caracterizou-se em vários níveis, dependendo das tarefas executadas: consciencialização corporal, para a adequação de posturas de trabalho e de redução de esforço físico; role-playing de vendas de produtos, para uma maior disponibilidade corporal e adequação de vocabulário na venda ao consumidor; planeamento e organização, em todas as tarefas que necessitavam de uma organização de espaço e de planeamento de execução.

Transversalmente a todo o processo, as estratégias específicas de cada tarefa eram transmitidas à formanda, sendo que o método de demonstração era o mais utilizado na aprendizagem de cada tarefa, e progressivamente este foi retirado, para promover a memória de trabalho e adquirir todas as competências para a realização autónoma da tarefa.

Em suma, o Programa de Pré-Estágio beneficiou a formanda na sua preparação para o mercado de trabalho, pois trabalhou as suas áreas mais fracas e potencializar as suas áreas mais fortes pelo conforto e apoio da equipa técnica, adquirindo estratégias de postura e de conhecimento mais técnico essencial ao seu sucesso profissional.

Relativamente à intervenção da Estagiária, este Programa permitiu um maior pensamento crítico e uma maior liberdade de intervenção, bem como uma maior proximidade terapêutica com as necessidades dos formandos. E sobretudo, permitiu um maior conhecimento de identificação de fatores críticos intrínsecos ou extrínsecos ao formando para o seu sucesso na integração socioprofissional.

1.3. Intervenção Autónoma

A etapa de Intervenção Autónoma decorreu entre o período de 26 de março a 12 de maio de 2018, nesta fase, as atividades de estágio centraram-se apenas no projeto SEMEAR Academia. Nesta fase as atividades de estágio recaíram sobretudo na intervenção terapêutica dos estudos de casos, como supramencionado no início deste capítulo, houve também a participação noutras atividades, nomeadamente no acompanhamento e intervenção supervisionada em empresas potenciais empregadoras dos formandos do sector agroalimentar.

Intervenção na Formação em Contexto de Trabalho

Desta forma a Estagiária de Reabilitação Psicomotora, acompanhou duas Formações em Contexto de Trabalho, uma na área de indústria durante duas semanas, numa empresa de produção e embalamento de sumo e outra na área de reposição num hipermercado de reposição de outros supermercados em larga escala. Nas duas experiências, a estagiária co-partilhou a intervenção com o técnico de empregabilidade.

Sendo assim a estagiária apoiou todos os formandos na obtenção dos seus objetivos pessoais e profissionais, realizando pontos de situação ao fim de todos os dias e participando na avaliação final de competências profissionais.

2. Calendarização das Atividades de Estágio

No seguinte capítulo, expressa-se a calendarização das atividades de estágio referentes à intervenção terapêutica realizada com os estudos de caso. Sendo que todas as atividades descritas anteriormente poderão também ser enquadradas cronologicamente no seguinte cronograma na respetiva etapa de estágio, observação, supervisão e autonomia de intervenção.

Tabela 1 - Cronograma de Atividades de Estágio

	Período de Estágio								
	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun
Atividades de Estágio Gerais									
1- Observação Participada									
2- Intervenção Supervisionada									
3- Intervenção Autônoma									
Atividades de Estágio Específicas									
1- Escolha Estudo de Caso (E.C)									
3- Avaliação Inicial de E.C									
4- Plano de Intervenção Psicomotora									
5- Intervenção									
6- Avaliação Final de E.C									

2.1. Horas de Estágio

O Horário do estágio foi sempre flexível e adaptado às necessidades dos diversos projetos SEMEAR, sobretudo no SEMEAR Academia, onde a maioria das atividades eram exercidas. Pelo que a estagiária cumpria semanalmente 20 horas de estágio na associação, o que no total se traduz em 640 horas, distribuídas pelas 32 semanas dos 9 meses de período de estágio.

3. Caracterização do Contexto de Intervenção

Os contextos de intervenção no Projeto SEMEAR Academia visam a integração do indivíduo em todas as dimensões da sua vida, para uma integração socioprofissional consolidada e adequada às suas necessidades. Portanto a intervenção centra-se no contexto social, de aprendizagem, na realidade de um posto de trabalho, sempre com a

segurança de uma intervenção num ambiente seguro e desprovido de ameaças, nas sessões individuais terapêuticas.

3.1. Mediação em Contexto Social

O contexto social é sem dúvida o mais valorizado para os jovens adultos, é no espaço social que se relacionam, que estabelecem amizades, que expressam o seu ponto de vista, que agem sobre as suas convicções e valores. É neste contexto que reconhecem a imagem do que são para o outro, e que sentimentos surgem dessa imagem. É neste contexto que acontece todas as trocas e ligações interpessoais que são prazerosas e que merecem o seu devido destaque na sua vida, como jovens adultos. Pelo que este contexto é um espaço privilegiado para mediar o ajustamento do comportamento, facilitando o desenvolvimento das diversas competências, em relação à intervenção individual em gabinete.

A observação deste ambiente é fulcral para compreender os padrões de relação. Esta mediação permite intervir na adequação do comportamento em contexto social, com recursos a situações concretos e reais e atuando num ambiente natural das suas vidas.

A mediação em contexto social caracteriza-se sobretudo pela presença e intervenção nos comportamentos relacionais nos momentos informais como os intervalos das atividades formativas e hora de refeição. Por exemplo, é importante proporcionar momentos que incentivem ao diálogo sobre vários interesses do grupo. Muitas vezes, os diálogos são lançados pelas preocupações, medos e indignações, e torna-se importante lançar novos temas de conversa, que desbloqueiem pensamentos ruminantes e angustiantes, dando lugar a novas ideias e outro tipo de vocabulário.

O técnico de reabilitação psicomotora é aquele que está mais presente nesta abordagem de mediação, sendo ele muitas vezes o incentivador de jogos, de introdução de temas atuais a discussão e de coesão grupal. Observando os comportamentos, as interações e o funcionamento de cada um, com tudo o que os rodeia.

É neste contexto que o técnico consegue mais facilmente verificar os resultados da sua intervenção, sendo que é neste ambiente que cada um expressa as suas verdadeiras posições, num ambiente que não é controlado e que cada um procura os seus interesses, sendo que é nesta procura de interesses que a mediação e adequação social é muito importante.

3.2. Mediação em Contexto Pedagógico

Neste contexto formativo, a intervenção terapêutica realiza-se pela adaptação dos conteúdos e a sua forma de exposição para uma melhor compreensão por parte dos formandos. Todos os módulos de formação, consideram no seu referencial as estratégias e facilitadores de aprendizagem para que cada um dos formandos, consiga aceder à informação de acordo com o nível de aprendizagem mais adequado às suas necessidades.

É neste contexto de formação, personalizada, que o técnico de Reabilitação Psicomotora dá o seu contributo na elaboração de facilitadores de ensino, tais como: estratégias pedagógicas de exposição de conteúdos, construção de materiais pedagógicos facilitadores, definição das formas mais adequadas de avaliação e participação na sua aplicação sempre que necessário. Tudo isto em concordância com os níveis de aprendizagem de cada um.

Considera-se que este é o contexto em que facilmente se revela as capacidades cognitivas e técnicas de cada um. No entanto os outros contextos também são de excelência para observação da consolidação das capacidades operacionais. Mas é no contexto de formação que se verifica competências pré-profissionais transversais a qualquer posto de trabalho, tais como: comunicação oral e escrita, conhecimento técnico das áreas profissionais, da responsabilidade, da assiduidade e pontualidade e da adequação da postura formal. E ainda, o tomar consciência de como aprende mais facilmente, sendo capaz de pedir ajuda ou sinalizar que não compreende da forma mais assertiva, promovendo assim uma maior autonomia na aprendizagem.

Sendo que o Técnico de Reabilitação Psicomotora está muito presente nos contextos de formação, de modo a conseguir potencializar o máximo de competências pré-profissionais de cada formando, sendo estas este conhecimento fulcral para a construção do perfil profissional de cada pessoa que frequenta o curso.

3.3. Mediação em Formação em Contexto de Trabalho

Para além da mediação em contexto de formação supramencionado existe outro contexto de formação que se aproxima ao mercado real de trabalho, facilitando a transferência de conhecimentos do contexto de formação para o contexto de trabalho, bem como a adequação de comportamento nos diferentes contextos.

Neste contexto, o técnico de Reabilitação Psicomotora realiza um trabalho cooperativo com o técnico de empregabilidade, sendo que o Técnico de Reabilitação Psicomotora está presente nesta fase de aprendizagem, enquanto facilitador e na

adaptação da tarefa para que a pessoa consiga aplicar as suas competências ao máximo. O técnico estará mais atento às questões psicomotoras inerentes a uma determinada função e consegue mais facilmente encaminhar cada um para um posto de trabalho que mais beneficie o formando e no qual seja capaz de mostrar as suas competências.

Nas formações em contexto de trabalho a intervenção prende-se maioritariamente no apoio à concretização de objetivos pessoais, potencializando a confiança e segurança para demonstrar o máximo das suas capacidades a uma entidade empregadora.

3.4. Intervenção Terapêutica Individual

Em contexto terapêutico desenvolve-se competências pessoais e sociais essenciais a jovens adultos que iniciam a sua formação profissional. As intervenções terapêuticas destas competências tornam-se fulcrais para pessoas com dificuldade intelectual e do desenvolvimento, pela previsão de dificuldades inerentes à sua autonomia e ajustamento social na fase de inserção profissional.

Desta forma, a intervenção terapêutica acompanha a pessoa em todas as suas dimensões, valorizando todos os contextos envolventes para o desenvolvimento da pessoa enquanto adulto ativo na sociedade empregadora.

Neste contexto são realizadas duas etapas fulcrais que permitem acompanhar o formando ao longo do seu percurso de formação e integração socioprofissional, sendo elas descritas seguidamente:

Avaliação Diagnóstica

O protocolo de avaliação diagnóstica tem como base a informação recolhida pelo método de observação direta durante aproximadamente dois meses, do preenchimento de uma ficha anamnésica e do enquadramento contextual do indivíduo, para recolha de historial clínico, familiar, educacional e social, muitas vezes recolhido através de entrevista com o próprio e a família. Como instrumentos formais de avaliação são utilizadas três escalas: Escala de Comportamento Adaptativo; Escala de Intensidade de apoios e a versão breve da Escala da Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL- BREF), que serão descritas de forma detalhada no próximo capítulo *4 – Método de Avaliação*.

A avaliação é realizada pelo Técnico de Reabilitação Psicomotora e o Técnico de Serviço Social. Esta avaliação é guiada pela identificação das áreas fortes e áreas

com potencial para desenvolvimento realizada pelo formando, criando assim um plano individual que integra objetivos pessoais, sociais e profissionais.

Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento que acompanha a pessoa em todo o seu processo de formação, mesmo na sua fase de Acompanhamento Pós-Colocação. Este plano deve ser claro e conciso, contendo o perfil da pessoa, os seus objetivos pessoais, sociais e profissionais) e a sua reavaliação e monitorizações essenciais à evolução e progresso do formando. Sendo este um instrumento que acompanha a pessoa nas diferentes etapas do seu percurso formativo, prevê-se que a pessoa participe de forma ativa em constante envolvimento com as redes de suporte formal e informal.

Na implementação propriamente dita do plano, o formando é acompanhado pelo Técnico de Reabilitação Psicomotora, de modo a que este seja capacitado na promoção da sua autonomia nos determinados objetivos, sendo que se prevê o apoio retirado progressivamente, de modo a conferir uma maior independência. Desta forma a intervenção terapêutica, numa fase inicial é mais evidente e ao longo do tempo é ajustada às necessidades de cada um, dependendo da fase de formação em que se encontram.

O Técnico em conjunto com o formando e a sua família, reavaliam os objetivos pessoais, sociais e profissionais pelo menos de quatro em quatro meses, onde poderão surgir novos objetivos e a revisão dos atuais, e uma vez concluído o Programa SEMEAR, já na fase de Pós-Colocação, o acompanhamento do formando mantém-se, sendo que nesta fase existirá uma maior preponderância ao nível dos objetivos profissionais, devido à fase de vida da pessoa.

4. Método de Avaliação

Neste capítulo será abordado o processo de avaliação que decorre na metodologia do projeto SEMEAR Academia, sendo que irá ser apresentado os instrumentos de avaliação que guiam a intervenção terapêutica em simultâneo com a interação com o contexto social e de aprendizagem.

4.1. Escalas de Avaliação

As Escalas de Avaliação utilizadas como orientadores da intervenção terapêutica no Projeto SEMEAR Academia, irão ser descritas pelas suas principais características,

sendo elas: Escala de Comportamento Adaptativo (versão Portuguesa) (ECAP), Escala de Intensidade de Apoios (EIA) e Escala da Qualidade de Vida (WHOQOL-BREF).

Escala de Comportamento Adaptativo (versão Portuguesa) (ECAP)

A Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa (ECAP) avalia a capacidade adaptativa de pessoas com DID e outros diagnósticos, com idades compreendidas entre os 6 e os 60 anos, tendo em consideração o contexto e as suas vivências sociais. Esta considera o contexto no qual o sujeito se insere, sem se centrar nas competências individuais de cada sujeito, mas sim na sua realidade pessoal (Santos, 2005).

Através da aplicação da ECAP é possível assinalar as áreas fortes e as áreas a desenvolver nos indivíduos avaliados, tornando-se um instrumento orientador para a elaboração de um plano de intervenção consciente de todos os domínios que envolvem o indivíduo (Santos e Morato, 2012c). E, sendo esta a versão portuguesa, existe a possibilidade de comparar resultados com seus pares, face à média, verificando assim a sua evolução durante o processo de intervenção (Santos e Morato, 2012c).

A presente escala está organizada em duas partes, sendo que a (Parte I) aborda as questões relacionadas com a independência social e a (Parte II) os comportamentos desviantes (Santos e Morato, 2012c). Seguindo a mesma linha de pensamento, na primeira parte, podemos encontrar 10 domínios: *Autonomia, Desenvolvimento Físico, Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Números e Tempo, Atividade Doméstica, Atividade Pré-profissional, Personalidade, Responsabilidade e Socialização*; que se subdividem em 18 subdomínios.

Relativamente à segunda parte que constitui a ECAP, esta está dividida em 8 domínios: *Comportamento Social, Conformidade, Merecedor de Confiança, Comportamento Estereotipado e Hiperativo, Comportamento Sexual, Comportamento Auto abusivo, Ajustamento Social e Comportamento Interpessoal Perturbado* (Santos e Morato, 2012c). Especificando os domínios avaliados, o domínio do *Comportamento Social*, é constituído pelos comportamentos considerados abusivos que o indivíduo possa ter a nível emocional ou físico; no domínio da *Conformidade*, estão inerentes aspetos relacionados com os comportamentos desajustados a nível social; o domínio *Merecedor de Confiança* avalia comportamentos como o roubar, mentir e enganar; relativamente ao *Comportamento Estereotipado e Hiperativo*, a ECAP avalia os comportamentos como o contato físico inadequado, e comportamentos estereotipados e hiperativos; quanto ao *Comportamento Sexual*, tem-se em consideração os comportamentos sexuais desadequados (Santos e Morato, 2012c).

Seguindo o mesmo raciocínio, os autores caracterizam o domínio do *Comportamento Auto abusivo*, pela avaliação das questões relacionadas com os comportamentos que podem afetar a integridade física da própria pessoa e/ou de outras pessoas que a rodeia; o domínio do Ajustamento Social caracteriza-se pelas questões dos comportamentos sociais que podem ser desajustados (e.g. timidez, passividade); e por último, o *Comportamento Interpessoal com Perturbações*, refere-se às atitudes que podem provocar provocação às pessoas que fazem parte das relações interpessoais do sujeito avaliado (Santos e Morato, 2012c).

Ainda na ECAP podemos destacar a existência de cinco fatores – *Autonomia Pessoal, Autonomia na Comunidade, Responsabilidade Pessoal e Social, Ajustamento Social e Ajustamento Pessoal* – os quais abrangem os vários domínios da escala (Santos e Morato, 2012c).

Escala de Intensidade de Apoios (EIA)

A versão portuguesa da Supports Intensity Scale (SIS) é a Escala de Intensidade de Apoios (EIA) (Santos et al., 2008; Santos et al., 2009) que originalmente foi desenvolvida pelos autores: Thompson, Bryant, Campbell, Craig, Hughes, Rotholz, Schalock, Silverman, Tassé e Wehmeyer e publicada em 2004.

A EIA representa um instrumento de avaliação, destinado a jovens com DID com mais de 16 anos, cujo principal objetivo passa por determinar que tipo de apoios são necessários para tornar a vida de um jovem adulto com DID mais autónoma, considerando sempre o fator da qualidade de vida inserido na inclusão da sociedade (Thompson et al., 2004; Thompson et al., 2009).

A pertinência desta escala é comprovada pela mudança de paradigma, onde o conceito de deficiência mental cai em desuso, passando a existir a dificuldade intelectual e do desenvolvimento proposto pela American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), que pretende promover a alteração de mentalidades ao nível das políticas exercidas face às pessoas com DID, bem como ao nível das práticas e dos direitos humanos (American Association on Mental Retardation, 2004).

Desta forma, a EIA assume um papel fulcral, uma vez que a sua avaliação está direcionada para as necessidades e intensidades de apoios de um indivíduo, dando a perspetiva de competência e potencialização para ser melhor, em contraponto de avaliar dificuldades, resultando em valores estigmatizantes e rotulados (Santos et al., 2008).

Sendo assim a escala encontra-se traduzida e adaptada, tendo em conta a realidade cultural portuguesa, e validada (Santos et al., 2009); no entanto é sugerido

pela (AAMR, 2004) que a escala seja preenchida por técnicos qualificados e idealmente ser complementada pela aplicação a mais que uma pessoa, que contacta frequentemente com o sujeito avaliado.

Relativamente à constituição da Escala de Avaliação supramencionada, Thompson et al. (2004), assume que a EIA é constituída por 3 seções: Escala de Intensidade de Apoios; Escala Suplementar de Proteção e Representação e Escala das Necessidades Excepcionais de Apoio Médico e Comportamental.

A primeira seção é constituída por seis subescalas, que englobam as seguintes Atividades: *Vida Diária*; *Vida Comunitária*; *Aprendizagem ao Longo da Vida*; *Profissionais*; *Saúde e Segurança* e *Sociais*. À exceção da subescala correspondente às *Atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida*, e que é constituída por 9 itens, todas as outras subescalas são compostas por 8 itens, o que perfaz um total de 49 itens avaliados na primeira seção (Thompson et al., 2004). Na seção Escala Suplementar de Proteção e Representação, são avaliadas as *Atividades de Proteção e Representação*, no total de 8 itens (Thompson et al., 2004).

Por último, e de acordo com o mesmo autor, a terceira seção denominada por *Necessidades Excepcionais de Apoio Médico e Comportamental* é constituída por duas subseções, i.e., a seção 3A, que engloba 15 itens e que se refere às *Necessidades de Apoio Médico* e, a seção 3B, que se refere às *Necessidades de Apoio Comportamentais*, ao longo de 13 itens.

É de salientar que ao longo de todo o preenchimento da EIA, todos os itens devem ser devidamente preenchidos, mesmo que o sujeito avaliado não realize a tarefa mencionada, sendo assim teremos de responder às questões de acordo com o desempenho que pensamos que esse sujeito teria se realizasse a tarefa (Thompson et al., 2002).

Escala de Qualidade de Vida (WHOQOL-BREF)

A Organização Mundial de Saúde apresenta a escala WHOQOL-BREF como um instrumento de avaliação da qualidade de vida teria de ser sensível ao contexto cultural, aos valores, aos objetivos pessoais, padrões e preocupações (Fleck et al., 2000).

Desta forma a Escala WHOQOL-BREF que avalia a qualidade de vida, provém da escala WHOQOL-100, que lhe confere 100 questões sobre a qualidade de vida, detalhando o perfil individual de cada um (WHO, 1996). No entanto, o WHOQOL-100 mostrou-se muito longa e pouco prática surgindo assim a sua forma abreviada WHOQOL-BREF, que possibilitou a avaliação da qualidade de vida dos indivíduos de forma mais curta, em um período mais reduzido (WHO, 1996).

Esta escala está disponível em 19 idiomas e esta versão para poder ser aplicada terá de ser permitida pelo grupo WHOQOL, Programa de Saúde Mental da Organização Mundial de Saúde, em Genebra, Suíça (WHO, 1996).

A escala WHOQOL-BREF está totalmente adaptada para pessoas com dificuldade intelectual e do desenvolvimento, uma vez que a escala pretende envolver pessoas com níveis variados de qualidade de vida e da sua perceção, uma vez que a escala é autoadministrada. Caso os entrevistados não tenham capacidade para responder autonomamente, o entrevistador deverá proceder ao preenchimento, no entanto todos os itens devem ser lidos e explicados ao entrevistado (WHO, 1996).

O instrumento WHOQOL-BREF é constituído por 26 itens, que avaliam os seguintes domínios, dando assim uma visão abrangente sobre a qualidade de vida: saúde física, saúde psicológica, relações sociais e meio ambiente (Fleck et al., 2000).

O WHOQOL-BREF é uma versão mais curta do instrumento original que avalia primeiramente a perceção geral da qualidade de vida e que os restantes 24 itens são retirados respetivamente dos domínios da escala original WHOQOL-100 (WHO, 1996).

A versão de Fiel Trial (WHOQOL-BREF) produz o perfil de qualidade vida do individuo através da cotação dos primeiros dois itens que avaliam a perceção geral de qualidade de vida e a perceção de saúde do individuo. Os restantes itens são cotados pelo domínio que são associados, onde valores mais altos indicam maior qualidade de vida, sendo que o score médio ajuda a calcular o score do domínio (WHO, 1996).

As pontuações desta escala para serem comparadas à escala WHOQOL-100 pedem a multiplicação por 4, e deste modo podem servir na comparação com os resultados dados pela escala original (WHO, 1996).

Em termos protocolares a aplicação da ECAP, torna-se o instrumento orientador de áreas/competências fulcrais para a elaboração do Plano Individual de Desenvolvimento. Sendo que os resultados da EIA corroboram de forma complementar com essas áreas/ competências, traduzindo o tipo, frequência e duração do apoio necessário para que os objetivos sejam conquistados com sucesso. Contudo, todo este plano de intervenção necessita de se alinhar com os interesses e fatores motivacionais que regem o sujeito, para que a sua qualidade de vida seja sempre equacionada no processo terapêutico.

5. Descrição do Estudo de Caso

Neste capítulo será descrito o estudo de caso do presente relatório, de modo a conhecer-se os resultados das suas avaliações (iniciais e finais), o plano de desenvolvimento individual e as principais conclusões da sua intervenção terapêutica.

5.1. Caracterização

A T.M. nasceu a 17 de agosto de 1995 no Brasil, no entanto está em Portugal desde os seus 8 anos de idade, compreendendo com facilidade o Português, embora com maior dificuldade em expressá-lo. Do género feminino, com 22 anos de idade, tem estatura média e aspeto endomorfo, usa frequentemente os seus cabelos apanhados.

A T.M. é caracterizada pela sua determinação e esforço constante, demonstrando ser responsável e interessada em participar nas atividades propostas. Gosta de se organizar, planear e ter previsibilidade na sua vida pois, são estes aspetos que lhe conferem segurança e estabilidade. A T.M. realiza atividades de natação duas vezes por semana e já fez dança nos seus tempos livres, diz gostar muito de crianças e de ajudar nas tarefas domésticas. Expressa também gosto por material escolar, sobretudo por canetas, demonstrando frequentemente a sua alegria quando consegue comprar alguma com o seu dinheiro.

Relativamente às habilitações literárias a T.M. concluiu o 12.º ano com currículo adaptado, completando o seu percurso escolar aos 19 anos de idade num estabelecimento público. A sua experiência profissional iniciou-se quando ingressou no Projeto SEMEAR Academia em maio de 2017.

A T.M. está diagnosticada com baixa-visão, uma vez que o olho esquerdo apresenta uma diminuição da acuidade visual e o olho direito apresenta uma perda total de visão por lesão do nervo ótico – amaurose. Em comorbilidade a T.M. revela dificuldade intelectual e do desenvolvimento e por isso procura a reposta socioprofissional no SEMEAR Academia, no curso de auxiliar do sector agroalimentar. A baixa-visão compromete-lhe a sua autonomia nas deslocações, na aprendizagem e nas habilidades sociais inerentes à sua idade, portanto a T.M. necessita de um conjunto de estratégias e de facilitadores para reduzir ao máximo o impacto da baixa-visão na sua vida, bem como o impacto da dificuldade intelectual na resolução de problemas e de ajustamento social. A jovem iniciou o curso formativo há 4 meses, pelo que depois de um período adaptativo é realizado processo de avaliação, que será descrito de seguida.

5.2. Avaliação Inicial

Os resultados da avaliação inicial da T.M. advêm da recolha de informação provenientes da observação direta e indireta, fornecendo deste modo dados essenciais à aplicação das escalas de avaliação, que constituem o protocolo de avaliação do SEMEAR Academia (ECAP; EIA; WHOQOL-BREF), descritas anteriormente no subcapítulo 4.1. Escalas de Avaliação. A avaliação com este procedimento apenas se realiza de 8 em 8 meses, sendo que existe uma monitorização dos resultados num período mínimo de 4 meses.

Resultados da ECAP

A Escala de Avaliação do Comportamento Adaptativo, na versão Portuguesa, permite destacar as áreas fortes do individuo e as suas áreas a desenvolver, sendo este um instrumento de orientação de intervenção terapêutica.

Em primeiro lugar, na Parte I, que corresponde à Independência Social do individuo, contamos com 10 domínios para verificação do nível percentual de adaptação. Segue-se assim a tabela com os resultados da T.M. na primeira parte da ECAP.

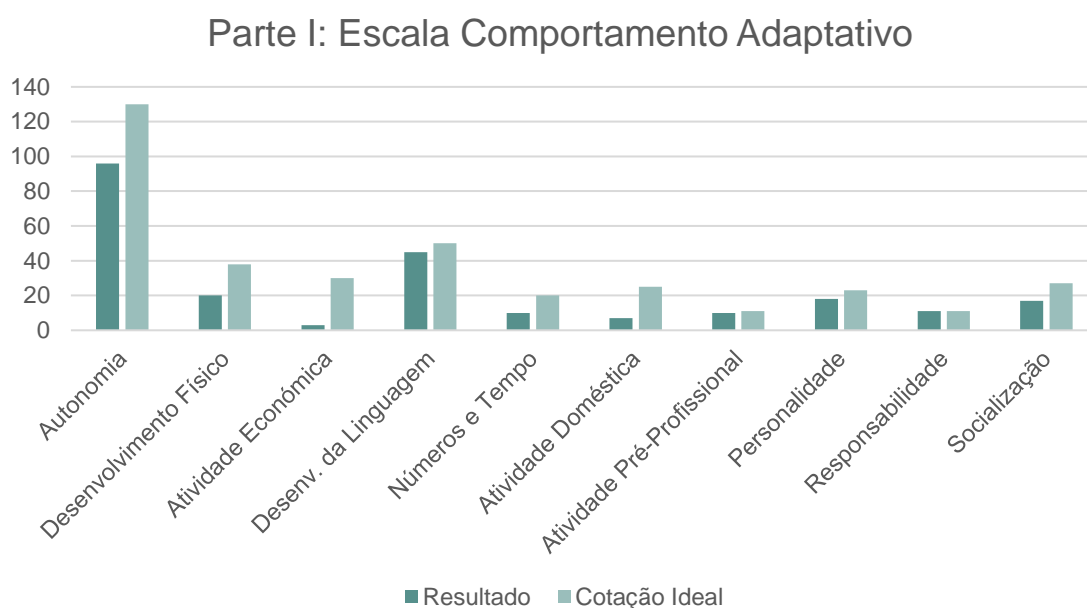


Gráfico 1 - Resultados da Avaliação Inicial da ECAP - Parte I

Depois de observar a tabela de resultados da Parte I, verifica-se que a T.M revela um bom nível de adaptação no Domínio da **Responsabilidade**, sendo que é capaz de tomar conta dos seus pertences, é assídua e pontual e cumpre com as suas responsabilidades, sempre que lhe sejam solicitadas.

Segue-se o domínio da **atividade pré-profissional** com níveis percentuais elevados, revelando que a T.M. a nível pré-profissional, revela um bom desempenho nas tarefas a que lhe são destinadas, uma vez que a T.M. apenas realiza tarefas muito simples, sendo necessário realizar uma análise de tarefas para a sua realização. Contudo já evidencia bons hábitos de trabalho, organização, assiduidade e pontualidade mais uma vez, aceita solitações e motiva-se para o trabalho sem que seja necessário encorajamento constante.

Em relação à **atividade económica** a T.M. revela dificuldade em reconhecer a noção de quantidade, pelo que o domínio de **Números e Tempo** terá de ser consolidado, para que após ter a noção de número e de quantidade, possa vir adquirir conhecimentos sobre o manuseamento de quantias monetárias, realizando compras, poupanças e planificação de despesas.

Relativamente ao domínio da **Atividade Doméstica**, a cotação apresenta um nível reduzido devido à dificuldade apresentada pela T.M. no tratamento e limpeza da sua roupa e do seu espaço, bem como na preparação das suas refeições. Uma vez que a única tarefa doméstica executada pela jovem é colocar a loiça na máquina, sem conseguir programá-la para lavar. O domínio da **Autonomia** está transversalmente a ser trabalhado, destacando-se as áreas da segurança e a mobilidade, uma vez que as dificuldades inerentes à baixa-visão dificultam a utilização de transportes públicos sem apoio, e a sua deslocação autónoma nas estradas, não reconhecendo ou não estando tão atenta a possíveis perigos. Sendo que esta competência nunca foi alvo de intervenção ao longo da vida da T.M.

Em segundo lugar, na Parte II da Escala de Avaliação do Comportamento Adaptativo, referente aos comportamentos desviantes, a T.M. revela os seguintes resultados.

Tabela 2 - Resultados da Avaliação Inicial ECAP - Parte II

DOMÍNIOS	Result	Cotação ideal
11. Total do Domínio Comportamento Social	0	0
12. Total do Domínio Conformidade	0	0
13. Total do Domínio Merecedor de Confiança	0	0
14. Total do Domínio Comportamento Estereotipado e Hiperativo	6	0
15. Total do Domínio Comportamento Sexual	0	0
16. Total do Domínio Comportamento Auta abusivo	0	0
17. Total do Domínio Ajustamento Social	4	0
18. Total do Domínio Comportamento Interpessoal Perturbado	0	0

Verifica-se que os Domínios de **Comportamento Estereotipado e Hiperativo** e **Ajustamento Social** necessitam de ser equacionados no perfil da T.M. representando assim um dado orientador da intervenção.

A T.M. apresenta assim os seguintes comportamentos estereotipados e hiperativos: tamborila os dedos continuamente, abana ou mexe consecutivamente uma parte do corpo e fixa objetos, rodando-os de diversas formas, cheirando-os e por vezes colocando-os na boca durante um período significativo.

Relativamente ao ajustamento social, a T.M. revela muita timidez e vergonha nos ambientes sociais, tendo muita dificuldade em falar em público, em ser exposta e a tomar iniciativa perante o grupo.

Resultados da EIA

A Escala de Intensidade de Apoios destina-se a determinar o nível de apoio que o indivíduo necessita para potencializar as suas capacidades, sendo bastante orientador na tomada de decisão da frequência e da metodologia que irá ser realizada na intervenção terapêutica. Desta forma, o processo de avaliação apenas se centrou na secção 1 da Escala, sendo esta secção a que discrimina a intensidade de apoios nas dimensões gerais do indivíduo.

De seguida serão apresentados os resultados da EIA, pela secção 1 - Escala de Intensidade de Apoios, pelo que o gráfico seguinte corresponde à comparação de resultados brutos com a pontuação máxima de apoio que um indivíduo poderá ter.

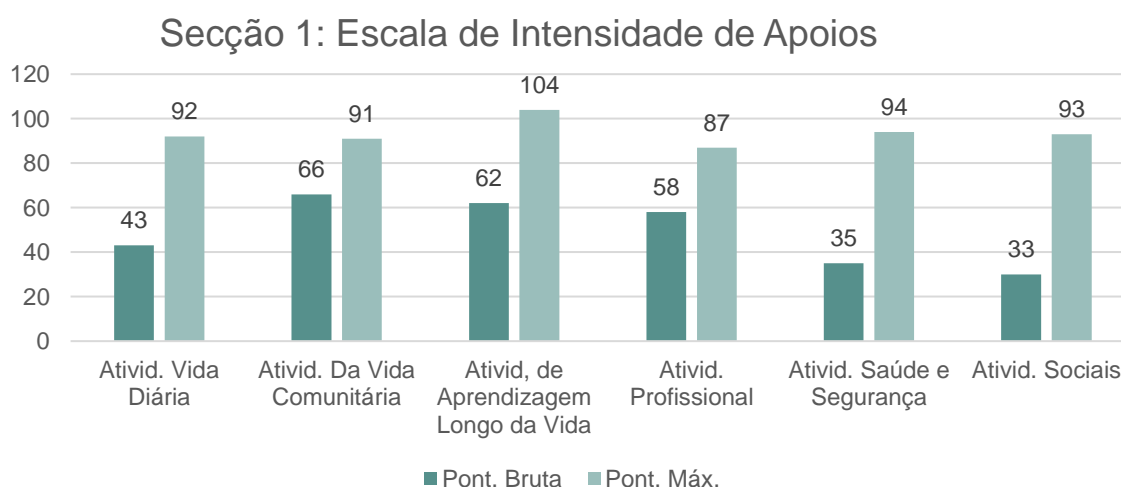


Gráfico 2 - Resultados Avaliação Inicial EIA - Secção 1

Ao analisar este gráfico é necessário verificar que a barra que indica a pontuação bruta deverá estar o mais distante possível da pontuação máxima, uma vez que esta representa a intensidade máxima de apoio. Desta forma, os domínios em que a T.M. necessita de menos apoio, são as **Atividades de Saúde e Segurança e Atividades Sociais**. No entanto necessita de menos apoio neste momento porque a família assume toda a responsabilidade a este respeito. Estas áreas são aquelas que juntamente concorrem para a análise da segurança e mobilidade e ajustamento social, como identificámos na análise anterior à ECAP.

A T.M. evidencia maior intensidade de apoio nas **Atividades de Vida Comunitária e Atividades Diárias**, em concordância com a escala anterior, indicam que a sua autonomia na vida diária e na comunidade é prioritária na sua intervenção. Uma vez que a capacidade de mobilidade e autonomia nos transportes é essencial para que o individuo consiga aceder a todos os serviços essenciais à sua vida ativa. Desta forma, as atividades de vida diária e comunitária necessitaram atualmente de maior apoio, quer a nível de tempo, de frequência e de ajuda completa ou parcial na maioria dos itens.

Resultados da WHOQOL-BREF

A Escala da Qualidade de Vida (WHOQOL-BREF) determina assim um perfil de satisfação sobre a vida, que permite guiar a intervenção pelos interesses e pelo aquilo que motiva a pessoa, sendo cada vez mais óbvio para o modelo de intervenção, considerar o bem-estar do individuo como o principal indicador de sucesso na intervenção terapêutica.

Segue-se o gráfico que expressa a satisfação da T.M. nos quatro domínios que avalia a Escala supramencionada.

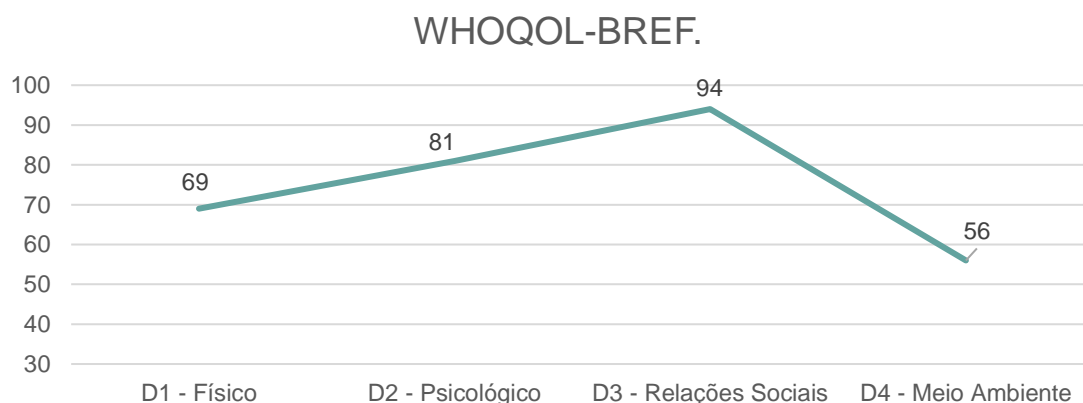


Gráfico 3 - Resultados Avaliação Inicial da WHOQOL-BREF

Segundo os resultados, a satisfação da T.M recai maioritariamente para as suas relações sociais, sendo que avalia com pontuações elevadas a sua interação com os outros e os outros consigo, valoriza esta relação e não sente que a sua timidez e algum desajustamento social em alguns casos possam influenciar as suas relações. Contudo, revela que o meio ambiente é aquele domínio que menos a deixa satisfeita na sua vida, pelo receio do desconhecido, pela dificuldade em controlar as variáveis que ocorrem no seu meio, e pela falta de autonomia e independência na sua vida.

Resumo da Avaliação

Após a análise e crítica dos resultados de avaliação verifica-se a complementaridade entre as escalas, facilitando a realização de objetivos prioritários para a intervenção do indivíduo. De acordo com os respetivos objetivos provenientes das três escalas traça-se um Plano de Desenvolvimento Individual. Este plano surge assim como guia de intervenção para o Técnico de Reabilitação Psicomotora, uma vez que neste plano regista-se todos os domínios passíveis de intervenção, uma vez que esta avaliação mais exaustiva só ocorre com um intervalo de 12 meses.

5.3. Plano de Desenvolvimento Individual- PDI

De seguida será apresentado o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da T.M., constituído por todas as áreas/competências que necessitam de intervenção, estando este dividido em duas partes- Parte I e Parte II.

Tabela 3 - Plano de Desenvolvimento Individual - Parte I

Área/ Competência	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Método Intervenção
Atividade Doméstica	Desenvolver a competência de tratamento de vestuário	A T.M deve ser capaz de dobrar as calças e as t-shirts e colocá-las na gaveta certa do armário	Intervenção Terapêutica
	Promover a participação nas atividades de dia-a-dia	A T.M. deve manter o quarto arrumado, sem roupa suja desarrumada A T.M deve ser capaz de preparar de refeições simples, preparando alguns legumes para confeção. A T.M deve ser capaz de conseguir participar por iniciativa própria;	Intervenção Familiar
Socialização	Desenvolver relações interpessoais	A T.M deve ser capaz de reconhecer os sentimentos dos outros;	Intervenção Terapêutica

Tabela 4 - Plano de Desenvolvimento Individual - Parte II

Área/ Competência	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Método Intervenção
Atividade Económica	Desenvolver o manuseamento de dinheiro	A T.M deve ser capaz de aplicar corretamente os conceitos maior, menor e igual, no que respeita a quantias, quando questionada.	Intervenção Terapêutica/ Contexto Real
Desenv. Físico	Desenvolver o manuseamento e preenchimento de documentos	A T.M deve ser capaz de perfazer uma quantia para realizar uma compra A T.M deve ser capaz de verificar o troco da sua compra e corrigir se necessário A T.M deve ser capaz de preencher (escrita) e arquivar (dobrar e furar) os documentos entregues em contexto de formação	
Números e Tempo	Desenvolver a noção de números e tempo	A T.M deve ser capaz de efetuar operações matemáticas simples (somas e subtrações) A T.M deve ser capaz de compreender a equivalência das horas (ex. "9:30h" e "9 e meia"/"9:15h" e "9 e um quarto")	Intervenção Terapêutica

O Plano de Desenvolvimento Individual foi dividido de modo a garantir que a intervenção pelo tempo que estava disponível não prejudicasse a T.M., desta forma a estagiária surge como elemento complementar à técnica de referência, ficando responsável por intervir ao nível das competências de Números e Tempo, Atividade Económica e Desenvolvimento Físico (*Tabela 4 – Plano de Desenvolvimento Individual – Parte II*).

Desta forma, a Técnica de referência ficou responsável pelos domínios relacionados com as competências pessoais e sociais da T.M., uma vez que a relação terapêutica ao já estar estabelecida iria ser uma vantagem para o sucesso da intervenção. E por sua vez, a estagiária de Reabilitação Psicomotora ficou responsável pelos domínios relacionados com a aquisição de conhecimento com base na experiência concreta, quer pelo jogo, quer pela aproximação ao contexto real.

5.4. Plano de Intervenção Psicomotora

O plano de Intervenção Psicomotora que ficou sob responsabilidade da estagiária foi dividido em três domínios de intervenção, sendo que o primeiro caracterizou-se por *Números e Tempo*, de modo a consolidar conteúdos de noção de quantidade, número e valor, para que o segundo domínio de intervenção possa abordar a *Atividade Económica*, trabalhando o manuseamento do dinheiro. Por fim o último domínio centra-se no *Desenvolvimento Físico*, mais especificamente na praxia fina, sendo que este será trabalhado ao longo de todas as sessões, tendo maior incidência no fim da intervenção.

Domínio de Números e Tempo

As sessões do domínio de Números e Tempo tinham uma previsão de 8 sessões, entre o período de 20 de fevereiro e 29 de março. Tenho como principal objetivo fornecer à T.M ferramentas de utilização de números na sua vida diária, trabalhando a noção de número, de quantidade, para que seja depois possível a introdução de operações matemáticas simples, como a soma e a subtração, sendo estas competências importantes para o manuseamento de dinheiro essencial à sua autonomia. Segue-se assim os objetivos estabelecidos a nível terapêutico, a ter em consideração na planificação dos planos de sessão deste domínio.

Tabela 5 - Objetivos Gerais e Específicos de Números e Tempo

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Promover a noção de quantidade	a) A T.M. deve ser capaz de associar o número à quantidade correspondente;
Promover operações matemáticas simples	a) A T.M. deve ser capaz de efectuar uma soma simples em intervenção terapêutica b) A T.M. deve ser capaz de recorrer à soma para resolução de problemas diários; c) A T.M. deve ser capaz de efectuar subtrações simples em intervenção terapêutica;
Promover a compreensão de intervalos de tempo	a) A T.M. deve ser capaz de compreender a diferença entre minuto/hora b) A T.M. deve ser capaz de compreender intervalos de tempo de 30 min. (meia hora) / 15 min (1/4 hora)

Domínio de Atividade Económica

As sessões do domínio de Atividade Económica tinham uma previsão de 6 sessões, entre o 4 a 26 de abril. Estas sessões tinham como objetivo fornecer à T.M ferramentas de manuseamento do seu dinheiro, trabalhando a noção de número, de quantidade, e valor das notas e moedas, essenciais para perfazer uma quantia e iniciar o conhecimento do cálculo do troco simples.

Tabela 6 - Objetivos Gerais e Específicos da Atividade Económica

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Promover o manuseamento do dinheiro	<ul style="list-style-type: none">a) A T.M. deve ser capaz de adquirir noção de quantidade das moedas e notas;b) A T.M. deve ser capaz de reconhecer o valor das moedas e notas;c) A T.M. deve ser capaz de somar moedas para perfazer uma quantia;d) A T.M. deve ser capaz de somar notas para perfazer uma quantia;e) A T.M. deve ser capaz de realizar trocos simples corretamente.

Domínio de Desenvolvimento Físico

As sessões do domínio de *Desenvolvimento Físico* também tinham uma previsão inicial de 6 sessões, entre 2 a 12 de maio. No entanto este domínio foi ser trabalhado ao longo de todas as sessões de *Números e Tempo* e de *Atividade Económica*, possibilitando assim à T.M a manipulação de pequenos objetos, realizando a oponibilidade do polegar na transferência de objetos. Estas sessões tinham como objetivo fornecer à T.M oportunidades de manipulação de materiais pequenos, de modo a que a sua praxia fina fosse cada vez mais facilitadora da sua organização e planeamento.

Tabela 7 - Objetivos Gerais e Específicos de Desenvolvimento Físico

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Promover a manipulação de material de trabalho	<ul style="list-style-type: none">a) A T.M. deve ser capaz de manipular objetos pequenos;b) A T.M. deve ser capaz de realizar a “pinça” (oponibilidade do polegar);c) A T.M. deve ser capaz de transferir objetos em “pinça”;d) A T.M. deve ser capaz de realizar a coordenação das duas mãos;

5.5. Intervenção

A intervenção terapêutica individual foi planeada em sessões bissemanais de duração prevista de 30 minutos, durante o período de 20 de fevereiro a 17 de maio, nas instalações do SEMEAR Academia – Tapada da Ajuda. Durante o período de intervenção, a T.M. contou com intervenção individual e nos diversos contextos de formação, bem como: formação teórico prática, nas formações em contexto de trabalho e em todas as experiências exploratórias, como por exemplo, vendas de produtos frescos e gourmet no Instituto Superior de Agronomia. Estas atividades em contexto real permitiram desenvolver os objetivos de forma cada vez mais concreta pela experiência prática.

Acordou-se inicialmente que as sessões seriam dirigidas pela Estagiária com a supervisão e apoio da Coordenadora e que ao longo das sessões a estagiária ficaria completamente autónoma na intervenção.

As sessões terapêuticas individuais contaram assim com uma estrutura clara e concreta que permitisse desenvolver os objetivos nas diferentes fases da sessão:

Fase Inicial – Planeamento e Organização

Na fase inicial da sessão era entregue uma grelha de sessão que permitia à T.M. preencher o seu nome, a data e a hora de início de sessão conhecer a planificação da sessão. Progressivamente a planificação da sessão não era facultada inicialmente, mas sim preenchida pela T.M. ao longo da sessão. Esta fase permitiu a estruturação e organização visível da sessão, pelo que se tornava contentor para a T.M. uma vez que o planeamento e a previsibilidade das atividades davam-lhe estrutura e segurança, essenciais para o estabelecimento da relação terapêutica.

Fase Principal – Atividades previstas em PDI

Nesta fase as atividades variavam de acordo com os objetivos estabelecidos em PDI dos respetivos domínios: *Números e Tempo e Atividade Económica* (tabelas 6,7 e 8). Estas atividades caracterizavam-se inicialmente pela introdução de conceitos de número e quantidade e progressivamente estes conceitos eram consolidados na resolução de situações-problema introduzindo a utilização do dinheiro, de modo a intervir no planeamento e gestão financeira. Desta forma os objetivos específicos introdutórios foram relativamente a *Números e Tempo* de modo a consolidar a base de conhecimento, para posteriormente intervir com objetivos específicos de utilização de dinheiro.

Fase Final – Reflexão

Na fase final de sessão, a grelha introduzida inicialmente voltava a ser preenchida pela T.M de modo a registar a data de fim de sessão e as suas emoções relativamente às atividades e ao seu desempenho nas mesmas. No final de cada sessão a T.M. teria na grelha de sessão a hora de início, pelo que numa fase mais avançada da intervenção, passou a ser elemento de sessão, calcular o tempo de sessão consolidando a intervenção de *Números e Tempo*. Relativamente às emoções, a T.M. no fim de cada sessão era apresentada uma linha de emoções, representada por três emoções muito concretas: triste, nem triste nem feliz e feliz. Esta avaliação da sessão teria de estar de acordo com a sua autoperceção de desempenho, justificando a razão pela qual indica a emoção escolhida. Deste modo, permite-lhe perceber se o gosto pela tarefa estava relacionado diretamente com o seu desempenho ou por outro motivo, quer seja relacionado com a sua motivação para a tarefa quer seja pela estruturação e planeamento da tarefa.

Torna-se assim indispensável referir que os objetivos específicos do domínio de *Desenvolvimento Físico* foram introduzidos no preenchimento gráfico da grelha. Uma vez que se pretendia um desenvolvimento da praxia fina, realizando um trabalho a nível motor na orientação, dimensão e legibilidade da escrita. E todas as tarefas motoras finas que advém do tratamento e arquivo de uma folha de papel.

É também importante frisar que todos os instrumentos utilizados em sessão eram adequados à utilização de uma pessoa com baixa-visão, pelo que a grelha de sessão foi construída em duas folhas A4 possibilitando a T.M. estar confortável com o tamanho de letra e com os espaços de preenchimento.

Serão apresentados em Anexo 3.1- *Planos de Sessão - Exemplos*, quatro planos de sessão nas diferentes etapas de intervenção, para que seja possível verificar as atividades e estratégias realizadas ao longo da intervenção Psicomotora.

5.6. Avaliação Final

A intervenção terapêutica decorreu num período de quatro meses, pelo que a avaliação final resulta da monitorização dos resultados delineados em PDI. Desta forma, a avaliação final resulta da comparação dos resultados iniciais e finais com a cotação ideal dos domínios de intervenção provenientes da ECAP: *Números e Tempo, Atividade Económica e Desenvolvimento Físico*.



Gráfico 4 - Comparação de Resultados Iniciais e Finais - ECAP

A nível global, pode-se constatar que em todos os domínios de intervenção, os resultados da avaliação final aproximaram-se do valor da cotação ideal. Num total de 11 sessões, a T.M. consolidou os conceitos de número e tempo de forma a aplicá-los funcionalmente na sua vida diária, sendo bastante importante a sua intervenção para a introdução da atividade económica.

O registo das sessões terapêuticas pode ser consultado no Anexo 3.2. *Diário de Bordo Terapêutico*, no entanto apresenta-se de seguida os resultados específicos de cada domínio de intervenção.

Utilização de números e de tempo na Vida Diária

Os objetivos definidos nesta área de intervenção foram os seguintes: adquirir a noção de quantidade; realizar somas e subtrações simples; compreender intervalos de tempo (30 min/ 15 minutos); compreender o funcionamento do relógio e o tempo de duração de uma atividade.

A T.M. adquiriu as seguintes competências: noção de maior, menor e igual; noção de duração, relacionando a hora de início e de fim; contagem de números de 5 em 5 e 10 em 10 – utilizando o relógio e por fim compreensão de intervalos de tempo de 30 minutos e 60 minutos com a parte do relógio.

Para uma futura intervenção, considera-se importante agilizar mais estratégias de cálculo e acompanhar a sua aplicação em contexto de formação.

Utilização e Manuseamento do Dinheiro na Vida Diária

Os objetivos deste domínio centraram-se em reconhecer os valores das notas e moedas, na sua contagem e na agilização de perfazer uma quantia, realizando trocos.

A T.M. já consegue fazer a contagem de euros (notas e moedas) e de Cêntimos (moedas), tendo adquirido a noção de que se determinado valor está a mais, ou a menos para um determinado preço.

É desejável continuar a trabalhar o valor das moedas e da sua quantidade e realizar mais role-play de vendas, onde o papel da T.M. seja essencialmente de cliente trabalhando assim a tarefa de perfazer uma quantia.

Desenvolvimento da Motricidade Fina

Os objetivos desta área focaram-se se a T.M. consegue arquivar e organizar as grelhas de sessão preenchendo-as de forma legível segundo as regras ortográficas.

A T.M. melhorou a sua capacidade de escrita e de manipulação da caneta, tendo cada vez mais cuidado com a forma como escreve e com os erros ortográficos. Na parte de arquivo, a T.M. aumentou a agilidade de manipulação do agraphador e furador, traduzindo-se assim numa melhor qualidade de arquivo das folhas.

Para manutenção de intervenção pensa-se ser benéfico para a T.M. a utilização de um Dossier pessoal de formação, onde possa arquivar todos os seus documentos inerentes aos módulos de formação. E que tenha apoio na escrita, uma vez que foi um dos pontos que a T.M. identificou neste ciclo, como algo a melhorar. Propõe-se que este trabalho seja desenvolvido na sessão semanal de estudo, em que a T.M. será responsável por organizar o seu estudo.

Conclui-se que a T.M. desenvolveu várias competências pré-profissionais durante o período de intervenção, no entanto é considerado importante a manutenção da intervenção terapêutica a par da sua vida diária, com sessões bissemanais e acompanhamento no estudo.

5.7. Reflexão Pessoal – Intervenção Terapêutica

Nas minhas primeiras sessões estava muito centrada em mim e em cada detalhe da minha intervenção, o que penso ser muito importante, mas não estava a ser genuinamente uma terapeuta. A minha intervenção estava a ser prejudicada por este meu lado mais introspetivo, que não me deixava estar realmente atenta à T.M. e às suas necessidades. Reflito, e surge-me a ideia de que um técnico terapêutico necessita de estar seguro de si para poder ver além, a insegurança e a incerteza ocupam demasiado espaço, que dificultam ou atrasam a percepção do outro e das suas necessidades.

Depois do período de introspeção e de reflexão inicia-se o estabelecimento da relação terapêutica, onde damos espaço ao outro para ser, e a dificuldade surge novamente. A meu ver, quando a relação terapêutica inicia, o técnico terá de conhecer o outro na sua plenitude e terá de lidar com as suas convicções e guiando a intervenção de modo a que esta seja facilitadora. Desta forma surge a primeira interrogação: Como é que um técnico ajuda o outro no seu processo, sem que faça por ele e que não o deixe cair no abismo do tempo de resposta? Ou seja, a minha primeira dificuldade na intervenção psicomotora foi lidar com a resposta do outro. Explicando melhor, quando nas sessões terapêuticas surgia uma situação à qual a T.M. não sabia resolver era-me difícil deixá-la sozinha na solução, tendo muitas vezes a impulsividade de guiar-lhe o pensamento com perguntas, desbloqueando o tempo de resposta da mesma. Desta forma, eu própria não aguentava o desconforto do tempo de resposta e sentia-me na responsabilidade de intervir, e penso que o fiz bem, uma vez que considero que uma relação terapêutica para se estabelecer de forma sólida tem de ter como base a confiança para errar, mas antes do erro, temos de ter confiança em dar uma resposta. Assim, fui afinando a minha forma de conduzir o pensamento sendo progressiva na retirada dos apoios para a solução, e penso que esta minha dificuldade foi a minha primeira conquista na relação terapêutica, uma vez que a T.M. ao longo das sessões sabia que podia contar comigo para solucionar com ela as suas dificuldades, sendo este fator muito importante para o progresso!

A partir do momento em que a relação é sólida e de confiança, as pequenas conquistas das sessões tornaram-se grandes vitórias. Recordo-me que cada sessão tinha o seu objetivo específico que quase sempre era alcançado pela T.M., mas esse objetivo nem sempre era a grande conquista. A conquista da sessão estava nas entrelinhas de um plano de sessão aliada a uma relação terapêutica e esse sim é um mistério impressionante. Quando a T.M. descobre numa das atividades que $5+1+3$ é igual a $3+1+5$ assiste-se a uma alegria imensa e a uma simplicidade genuína que não tem palavras, e neste momento a conquista realiza-se, não porque o plano era

formidável, não porque o objetivo estava excepcional, mas porque foi dado tempo e confiança para poder explorar, para se envolver e para poder ser! E assim percebe-se que um objetivo de um plano de intervenção só faz sentido se para a pessoa isso for uma conquista vivenciada no corpo.

Quando se percebe que estas conquistas existem, começa-se a questionar de que forma a sessão e a intervenção poderá ser mais facilitadora para o desenvolvimento das competências. E eis que surge a intencionalidade! É pela a intencionalidade que o técnico chega mais facilmente ao outro de forma subtil, mas com um objetivo claro e simples sem que este esteja escrito ou categorizado. Revelo que ainda não me é intuitivo ser intencional em tudo o que faço, mas sei que se o for irei experienciar mais conquistas e vivenciar os pequenos episódios que me enriquecem como técnica.

Quando se passa pela reflexão da intervenção verbal, é urgente refletir-se pela prática corporal. É pela prática do corpo que integramos mais facilmente as aprendizagens e é pelo corpo que reconhecemos as nossas competências, é pelo corpo que aprendemos a ser e a estar. Relembro que as minhas sessões estavam condicionadas pelos domínios mais cognitivos e mais operacionais de um vasto plano de competências, e que inicialmente me “bloquearam” o pensamento de agir pelo corpo. Surge assim a minha última dificuldade, saber ir além de uma mesa para trabalhar questões cognitivas, saber ir além de um jogo numa mesa, saber ir além de papéis e cartas e moedas, saber ir além daquilo que via acontecer à minha volta, ir além de um espaço que me estava conferido. Agora penso que poderia ter sido tudo diferente, se voltasse atrás iniciava todo o processo pelas vivências corporais e só depois me sentava a uma mesa. Mas o “SE” existe apenas para refletir, porque o que foi feito é que permite aprender!

Em suma, reflito que a intervenção psicomotora contou com diversas temáticas de autoanálise e de autocrítica que me permite refletir que bom é ter tempo e espaço para escrever sobre elas, para poder assimilá-las, para poder ser melhor, amanhã.

Conclusão e Reflexão Final

Após 8 meses de atividades de estágio consigo distanciar-me de modo a conseguir ver o estágio como um filme de emoções, de aprendizagens e de conquistas. O estágio de Mestrado é sem dúvida a rampa de lançamento para os jovens, e penso que se os jovens se “lançarem” com todas as suas forças é uma experiência bastante rica a nível profissional e sobretudo a nível pessoal. O estágio permite ao jovem estar protegido, ter uma segurança e por isso tem de arriscar em tudo o que lhe é permitido. Pois bem, é com esta introdução que descrevo o meu estágio, um lugar onde pude arriscar, onde pude ser livre, onde pude falhar para no fim, me alegrar com o conhecimento.

Durante este período de estágio, as fases e etapas de aquisição de conhecimentos foram essenciais para o meu crescimento e hoje dou bastante valor a esse tempo que me foi dado para integrar toda a informação. Inicialmente, na fase da observação, eu necessitava mesmo de tempo para observar, para estar, para descrever tudo o que via, o que sentia, o que “pensava saber”. Este tempo é crucial para qualquer integração, é preciso saber do que se fala, é preciso ver como se responde, é preciso ver como se está em todos os contextos, em todas as situações. E eu senti-me uma privilegiada, foi-me dada a oportunidade de ver e partilhar cada detalhe que acontecia no SEMEAR Academia, nas formações teórico-práticas, no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, nas visitas a outros contextos.

E para além de estar sempre presente nas atividades da Academia, sinto que o mais importante é ter a oportunidade de poder fazer o mesmo nos outros Projetos SEMEAR, foi muito enriquecedor! Sendo eu estagiária de Reabilitação Psicomotora durante o período de observação aprendi de tudo. Este foi um período de total assimilação de conhecimentos das mais variadas vertentes: aprendi a realizar tarefas agrícolas e a gerir o cansaço num dia de calor, aprendi a vender produtos e a utilizar estratégias de venda nas horas de maior adesão, aprendi a fazer cabazes e a trabalhar em linha de montagem, aprendi a confeccionar receitas das nossas compotas. Aprendi tanto, porque vivenciei no meu corpo aquilo que mais tarde iria ter de ter em conta quando definia um objetivo e isto é tão, mas tão importante. Penso que a fase de observação foi aquela que me deu a bagagem essencial para a minha progressiva autonomia.

Numa fase mais autónoma, mas ainda supervisionada, eu comecei a perceber melhor a dinâmica de todos os projetos e a sua complementaridade, mas nesta fase foi-me proposto um olhar mais atento à inserção profissional e tudo o que estava inerente

na fase de formação para que fosse mais facilitador para a pessoa integrar profissionalmente. Comecei a conhecer empresas e as condições de trabalho do sector agroalimentar e fui observando como é que o técnico de reabilitação poderia ser uma mais-valia para a formação das competências essenciais à sua inserção em mercado aberto de trabalho. Aos pouco conheci os fatores extrínsecos e intrínsecos para o sucesso dos jovens e que quais eram os facilitadores para que o jovem experienciasse o sucesso ao longo das suas aprendizagens. Esta fase foi sem dúvida aquela que consolidei o objetivo de o Projeto SEMEAR Academia e onde pude com toda inexperiência participar em formações em contexto de trabalho, sendo eu própria a identificar que sinais psicomotores podem ser identificados previamente pelos formandos antes da sua integração profissional.

Por fim, numa fase mais autónoma a intervenção psicomotora foi cada vez mais evidente nas minhas atividades de estágio, sendo nesta fase que reflito sobre a minha atuação a nível prático e chego à conclusão que aprendi com cada sessão a ser pessoa e a ser técnica.

Em geral, o estágio possibilitou-me uma imensidão de oportunidades que me fizeram crescer a nível profissional e a nível pessoal. A nível profissional penso ser mais consciente do que é ser técnica, de saber estar, de saber falar, de saber ser intencional em cada gesto e em cada palavra e saber aliar tudo isto às vivências corporais, adequando aos contextos reais de cada pessoa. Saliento também que este estágio permitiu-me enriquecer o pensamento crítico sobre a minha intervenção, tendo cada vez mais a humildade para reconhecer que necessito de ler e conhecer para poder argumentar. Pessoalmente, sou uma pessoa mais rica em vivências, sou mais rica em aprendizagens, sou mais rica em conhecimento, sou mais rica naquilo que me faz ter a certeza que é este o meu percurso profissional. Contudo sinto e reflito que este estágio é apenas um grão numa imensidão de conhecimentos, vivências e experiências que necessito de adquirir para poder, a cada dia, ser a diferença na vida do outro.

Referências Bibliográficas

- American Association on Mental Retardation. (2004). *Supports Intensity Scale. Discover a unique, new assessment tool designed to plan meaningful supports for persons with an intellectual disability*. Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Autor.
- Boscaini, F. (2004). Especificidade da semiologia psicomotora para um diagnóstico adequado. *A Psicomotricidade*, 3, 53-65.
- Claudino, Adelaide do Amparo Duarte (1997), *A Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*, Lisboa, SNRIPD.
- Coelho, S., Rodrigues, V., Santos, S. e Eiró, A. (2003). Psicomotricidade no Centro Educacional Bonny Stilwell da APPACDM. *A Psicomotricidade*, 1(2), 97-103.
- Decreto-Lei nº49331/69, de 28 de outubro. *Diário da República, Série I- n. º253*. Lisboa.
- Dias, J. e Santos, S. (2006). Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida –Emprego Protegido na Deficiência Mental *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 13, 47-58.
- Fleck, M.; Louzada, S.; Xavier, M.; Chachamovich, E.; Vieira, G.; Santos, L. & Pinzon, V. (2000). Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida WHOQOL-Bref. *Revista de Saúde Pública*. Vol 34. nº2. p. 178-183
- Fonseca, V. (1989). Psicomotricidade e Psiconeurologia: introdução ao Sistema Psicomotor Humano (SPMH). *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 1, 9-18.
- Fonseca, V. (1995). A deficiência mental a partir de um enfoque psicomotor. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 3/4, 125-139.
- Fonseca, V. (2001). *Progressos em Psicomotricidade*” (co-editor e autor), FMH edições, Lisboa
- Fonseca, V. (2010a). *Manual de observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos seus factores* (3a Ed.). Lisboa: Âncora Editora.

- Fonseca, V. D. (2010). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção psicopedagógica*, 18 (17), 42-52.
- Horovitz, M, Matson, J. L., Sipes, M., Shoemaker, M., Belva, B. e Bamburg, J. W. (2011). Incidence and trends in psychopathology symptoms over time in adults with severe to profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 685-692.
- Hudson, A. M., Matthews, J. M., Gavidia-Payne, S. T., Cameron, C. A., Mildon, R. L., Radler, G. A. e Nankervis, K. L. (2003). Evaluation of an intervention system for parents of children with intellectual disability and challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4/5), 238-249.
- IEFP (2010). Formação Profissional e Certificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades – Guia Organizativo. Lisboa: IEPF.
- Karr, V. L. (2011). A life of quality: Informing the UN convention on the rights of persons with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 22 (2), 67-82.
- Ladeira, F. e Queirós, S.M.S. (2002). *Compreender a baixa visão*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Retirado de <http://193.137.22.207/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=68202&img=626&save=true>
- Lambert, N; Nihira, K. e Leland, H., (1993). Adaptive Behavior Scale-School: Examiner's Manual. Second Edition. Austin, Texas: PRO-ED.
- Leitão, A. I., Lombo, C. e Ferreira, C. (2008). O contributo da Psicomotricidade nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades – Eixos de Esperança*, 22, 21-24.
- Lima, Benedita (2001), “Formação e Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência”, em Sequeira, Arménio (coord.) (2001), *Reabilitação e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais - 1as jornadas em Reabilitação e Inserção Social – actas*, Lisboa, ISPA.
- Lima-Rodrigues, Luzia (2008), *Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Intelectual*, Santa Catarina, Serviço Social da Indústria.

- Livério, Isabel (2001), “A Importância das Competências Sociais na Formação Profissional de Grupos Desfavorecidos”, em Sequeira, Arménio (coord.) (2001), *Reabilitação e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais - 1as jornadas em Reabilitação e Inserção Social – actas*, Lisboa, ISPA.
- Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (7), 657-668.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington DC: American Association on Mental Retardation. Pp. 238.
- Martins, António (2001), “ELO SOCIAL – Uma Via para a Integração da Pessoa com Deficiência Mental na Idade Jovem e Adulta”, em Sequeira, Arménio (coord.) (2001), *Reabilitação e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais - 1as jornadas em Reabilitação e Inserção Social – actas*, Lisboa, ISPA.
- Martins, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade – As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In V. Fonseca e R. Martins (Eds.). *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 29-40). Lisboa, Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Martins, R., e Rosa, R. (2005). Grupo de Crianças e Pré-adolescentes com Perturbações Disruptivas do Comportamento e Défice de Atenção – Crianças Hiperactivas com Défice de Atenção (PHDA). *Intervenção Terapêutica em grupos de Crianças e Adolescentes – Aprender a Pensar*. 1a Edição. Lisboa: Trilhos Editora. 173-214.
- Maximiano, J. (2004). *Psicomotricidade e relaxação em psiquiatria*. Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca.
- Morais, A., Novais, R. e Mateus, S. (2005). *Psicomotricidade em Portugal*. A *Psicomotricidade*, 5, 41-49.
- Morato, P. e Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: a mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14(4), 51-55

- Neves, Paulo (2001), "Inserção Profissional e Social. Colaboração com o Meio Empresarial", em Sequeira, Arménio (coord.) (2001), *Reabilitação e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais - 1as jornadas em Reabilitação e Inserção Social – actas*, Lisboa, ISPA.
- Ojeda, R., T. (2005). La práctica psicomotriz en personas com discapacidad psíquica y física asociada. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, 77-88.
- Robert L. Schalock, Miguel A. Verdugo, Laura E. Gomez, and Hans S. Reinders (2016) Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*: January 2016, Vol. 121, No. 1, pp. 1-12. doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1
- Rodrigues, D. (1991). *Métodos e Estratégias em Educação Especial. Antologia de texto– Volume I*. FMH edições.
- Santos, S. (2005). Comportamento adaptativo e psicomotricidade. *A Psicomotricidade*.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) Na Atualidade. Educação Inclusiva. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*. 1(2). Portugal.
- Santos, S. (2014). Adaptive behaviour on the Portuguese curricula: A comparison between children and adolescents with and without intellectual disability. *Creative Education*, 2014.
- Santos, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Santos, S. e Morato, P. (2012a). Estudo Comparativo do Comportamento Adaptativo da População Portuguesa com e sem dificuldade intelectual e desenvolvimental. In Santos, S. e Morato, P. (Eds.), *Comportamento adaptativo – Dez anos depois*. pp. 101-120. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Santos, S. e Morato, P. (2012b). Idade e Comportamento Adaptativo. In Santos, S. e Morato, P. (Eds.). *Comportamento Adaptativo – Dez anos depois*. pp. 133-147. Cruz Quebrada: FMH Edições

- Santos, S. e Morato, P. (2012c). A escala de comportamento adaptativo – versão portuguesa. In S. Santos e P. Morato (Eds.), *Comportamento Adaptativo Dez anos depois* (pp. 83-100). Cruz Quebrada: Edições FMH
- Santos, S., & Morato, P. (2016). O Comportamento Adaptivo no Currículo. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (S1), 736-740.
- Santos, S., Morato, P., Ferreira, S., Aniceto, H., Colaço, A., Nogueira, J. ... e Rocha, C. (2009). Escala de Intensidade de Apoios – estudo de validação e análise exploratória. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 16, 39-56
- Santos, S., Morato, P., Monteiro, A., Fiúza, R., Carvalho, R. e Nunes, S. (2008). Adaptação da escala de intensidade de apoios: estudo preliminar. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 15, 43-63
- Schalock, R. L. Buntinx, W., Borthwick-Duffy, S., Luckasson, R., Snell, M., Tassé, M. J. & Wehmeyer, M. (2007). *User's Guide: Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports: Applications for Clinicians, Educators, Disability Program Managers, and Policy Makers*. AAMR.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Diagnosis, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., e Braddock, D. L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SEMEAR, (2016). *Manual da Qualidade da Atividade Formativa do SEMEAR*. (1.º Edição). Lisboa.
- SEMEAR, (2017a). Retirado de <https://www.semear.pt/> a 7 de novembro de 2017.
- SEMEAR, (2017b). *Relatório de Atividade SEMEAR*, Lisboa.
- SEMEAR, (2017c). *Manual de Recursos Humanos SEMEAR*, Lisboa.
- SEMEAR, (s. d). *Modelo Integrado de Capacitação Socioprofissional*. (1.º Edição). Lisboa

- Sousa, J., Casanova, J. L., Pedroso, P., Mota, A., Gomes, A. T., Seiceria, F., ... & Alves, T. (2007). Elementos de caracterização das pessoas com deficiências e incapacidades em Portugal. *Vila Nova de Gaia: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia*.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K. F., & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117 (4), 291-303.
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M. et al. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (2), 135-146.
- Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hughes, C., Rotholz, D., e Wehmeyer, M. (2004). *Supports Intensity Scale [SIS] – Users manual*. Washington: AAMR.
- Valente, P., Santos, S., & Morato, P. (2011). A Intervenção Psicomotora como (um sistema de) apoio nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *A Psicomotricidade*, 14.
- Vieira, J. P. (2009). Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. *Perspetivas*, 3(11), 64-68.
- World Health Organization. (1996). WHOQOL-BREF: introduction, administration, scoring and generic version of the assessment: field trial version, December 1996.

Anexos

1. Observação – Documentos e Registos

1.1. Grelha de Observação – Controlo de Impulsos

Tema: Impulsividade - Controlo de Comportamentos Impulsivos

Módulo de Formação: Cultura e Atualidade/ Competências Sociais e Profissionais

Data: 23/10/17

Formando	Comportamento Impulsivo	Frequência	Observações

1.2. Grelha de Observação Técnica

Formando	Identificação Necessidade	Momento do dia	Resp.	Observação	Tipo de Ação (Diligência)	Resp.	Resultado
	___ Cont. Tlm. ___ Relat. Form. ___ Observação	___ Manhã ___ Almoço ___ tarde					___ Realizado ___ Não Realiz ___ Cancelado
	___ Cont. Tlm. ___ Relat. Form. ___ Observação	___ Manhã ___ Almoço ___ tarde					___ Realizado ___ Não Realiz ___ Cancelado

1.3. Registo de Observação - Módulo de Formação de Empreendedorismo

Projeto SEMEAR: SEMEAR Academia – Módulo de Empreendedorismo

Curso: Operador Agrícola

Data: 10/11/17

Local: Instalações do SEMEAR – ISA (Tapada da Ajuda)

✓ Enquadramento da Observação:

A Observação teve como principal objetivo, perceber qual o tipo de autonomia de cada elemento do grupo para cada tarefa proposta, em que para isso será preenchida uma grelha de observação de comportamentos.

Desta forma, a grelha dará informações à cerca do funcionamento participativo dos formandos e de que tipo de ajuda precisam para participar nas diversas tarefas, bem como perceber o porquê de rejeição ou anulação de possíveis tarefas.

Esta observação decorreu no período da tarde, entre as 14:30h e as 16:30h, período de formação do módulo de empreendedorismo, nesta formação estavam a falar 4 elementos, sendo que apenas um grupo estava completo (3), dois apenas tinham 2 elementos e um grupo resumia-se apenas a um elemento.

✓ Descrição da Sessão:

A sessão está preparada para os formandos, com base nos seus projetos empreendedores, conseguirem orçamentar o que precisam para a sua realização.

1.º passo: recolher a lista de material que necessitam;

2.º passo: verificar existência de material no SEMEAR;

3.º passo: lista de material que falta;

4.º passo: orçamentar material que necessitam (pesquisa na internet);

✓ Observação:

Observou-se um grupo organizado e com interesse em participar na atividade proposta de orçamento do projeto, bem como no trabalho em grupo.

Cada grupo foi capaz de realizar todos os passos, sendo que alguns necessitavam de mais supervisão e acima de tudo necessitavam de guia de pensamento e validação de decisões.

De modo geral o grupo trabalhou bastante bem e acarretou todas as propostas da formadora, o objetivo da sessão foi concluído para todos os grupos, independentemente do grau de ajuda que necessitaram.

✓ **Nível de Participação:**

A intervenção da estagiária de Reabilitação Psicomotora caracterizou-se pela observação participada, uma vez que a sessão tinha um carácter de guia de decisões e pesquisa de marcas e preços, foi necessária a presença da estagiária para que a formador conseguisse responder a todas as necessidades do grupo. E visto que um dos grupos apenas tinha um elemento, precisava de muita atenção para não perder o interesse na tarefa.

Portanto, o nível de participação foi exercido em todos os grupos, dando-lhes pistas para chegar às soluções dos passos inerentes a cada projeto de modo a chegarem ao orçamento final do projeto que estão a apresentar.

Projeto SEMEAR: SEMEAR Academia – Módulo de Empreendedorismo

Curso: Operador Agrícola

Data: 15 /11/17

Local: Instalações do SEMEAR – ISA (Tapada)

✓ **Enquadramento da Observação:**

A Observação teve como principal objetivo, avaliar a organização da informação de cada grupo, e a sua capacidade de apresentação da informação (visual e verbal) para o resto da turma e para a equipa técnica.

Desta forma, foi pedido a cada grupo, que na primeira hora de formação realizassem um cartaz com a informação essencial que queriam que fosse apresentada e na última hora de formação, cada elemento de cada grupo teria que apresentar um pouco sobre o seu projeto de empreendedorismo no SEMEAR.

Esta observação decorreu no período da manhã, entre as 11:00h e as 13:00h, período de formação do módulo de empreendedorismo, nesta sessão contamos com a presença da coordenadora técnica, que seria o elemento da equipa SEMEAR que validaria o orçamento e o projeto de cada grupo.

✓ **Descrição da Sessão:**

A sessão está dividida por dois tempos distintos, para que se preparem para a apresentação formal dos seus projetos de empreendedorismo. A divisão de tarefas da sessão será apresentada de seguida na tabela abaixo:

Primeira Hora de Formação (11/12h)	<ul style="list-style-type: none">✓ Realização de um cartaz com a informação do projeto;✓ Divisão da apresentação por todos os elementos do grupo
Segunda Hora de Formação (12/13h)	<ul style="list-style-type: none">✓ Treino das Apresentações para os colegas;✓ Apresentação formal dos projetos de Empreendedorismo à Equipa SEMEAR e aos colegas.

✓ **Observação:**

O grupo estava entusiasmado com a apresentação e um pouco ansioso pela presença da equipa técnica, no entanto tentaram corresponder aos pedidos da formadora, bem como minimizar os erros com os feedbacks corretivos que foram dados ao longo da sessão.

Certos grupos precisavam de mais orientação e supervisão, pois nem todos os elementos do grupo trabalham com o mesmo interesse e empenho, e em muitos grupos era possível ver pela a apresentação, quais dos elementos se sentiam mais à vontade com o projeto, dando a ideia que estão dentro do que foi planeado e possível de ser concretizável. No entanto, todos os grupos conseguiram apresentar o seu projeto, de forma perceptível para que a equipa técnica tomasse conhecimento das ideias empreendedoras e que validasse o orçamento junto de cada grupo.

✓ **Nível de Participação:**

A participação da estagiária nesta sessão centrou-se na moderação de todos os grupos, ajudando-os a solucionar eventuais problemas que iriam surgindo, de modo a que cada elemento realizasse o seu trabalho e mantivesse o interesse na atividade.

A estagiária ainda preparou o local de apresentação e moderou a ordem de apresentações para que existisse um marco visível de que iria acontecer na sala uma apresentação formal de projetos de empreendedorismo.

1.4. Registo de Observação - Juntos Num Só Ritmo

Projeto SEMEAR: SEMEAR nas Escolas – Juntos Num Só Ritmo

Data: 4/01/18

Local: Escola Artística António de Arroio

✓ Enquadramento da Observação:

A Observação teve como principal objetivo, dar oportunidade de conhecer o projeto à estagiária em questão, de modo a que esta pudesse participar em todos os projetos envolventes do SEMEAR, dando-lhe assim uma experiência mais alargada e uma possibilidade de contactar com diversos contextos.

Esta observação decorreu no período da tarde, entre as 16:10h até às 17:30h, período esse que pertencia a uma aula em que a professora estava a faltar, pelo que nem todos os alunos estiveram presentes na sessão mencionada.

A sessão estava contemplada para alunos do 10.º ano de escolaridade, sendo que esta seria a quarta e última sessão do programa Juntos Num Só Ritmo para a turma. A quarta sessão caracteriza-se por um debate sobre um caso apresentado pelos técnicos, onde a turma é dividida em três grupos, tendo visões e papéis diferentes do caso, terão de debater e chegar a um consenso na tomada de decisão.

✓ Observação:

Observou-se um grupo coeso e com muita iniciativa, que primeiro ouviu todas as indicações e que imediatamente depois se organizou por grupos. Cada grupo foi capaz de argumentar cada perspetiva que surgia no papel da personagem que estavam a defender e no fim também foram capazes de defender a sua opinião pessoal, de modo a ficarem mais distantes do caso apresentado.

De modo geral, os grupos interagiam entre si, dando a palavra a cada elemento de expor a sua opinião e no momento de existir um porta-voz, os grupos eram compreensivos com ideias opostas, dando sempre um argumento contrário que pudesse levar outro grupo a pensar de outra forma. Foram grupos que zelaram pela inclusão e pela procura de estratégias em vez de medidas de punição para o caso apresentado.

✓ **Nível de Participação:**

A intervenção da estagiária de Reabilitação Psicomotora caracterizou-se pela observação participada, uma vez que a sessão tinha um carácter de debate, os técnicos que moderavam a sessão propuseram que apenas existisse observação e participação num dos grupos.

Portanto, o nível de participação existiu num dos grupos de alunos, onde a estagiária ouviu o ponto de vista de cada elemento e depois apenas conduziu para conclusões mais evidentes e para a preparação de um discurso de apresentação de argumentos.

✓ **Reflexão Pessoal:**

Senti de uma forma geral uma turma inclusiva, acolhedora e muito perspicaz na forma como pensam no outro. Fui muito bem-recebida e mesmo sem apresentações, eu integrei um grupo como uma pessoa estranha, mas que desde logo fui contextualizada no grupo.

A partir de certa altura, pelas minhas intervenções de guia, os alunos perceberam que poderia fazer parte do programa e questionaram-me quem era, e mesmo depois da minha apresentação, continuaram a interagir da mesma forma, sem terem uma inibição do comportamento.

De forma geral, senti que os jovens têm boas perspetivas e que este tipo de programas os estimula a pensarem nos outros e isso foi visível nesta sessão final, que estes jovens revelam uma sensibilidade muito maior para a diferença e a discriminação.

Gostei imenso da oportunidade de estar presente neste tipo de ações e de projetos pois desta forma consigo ter uma visão mais abrangente do que é o SEMEAR e como este projeto é benéfico para a sociedade onde estamos inseridos.

2. Intervenção Supervisionada – Documentos e Registos

2.1. Programa de Colaboração no SEMEAR Mercearia

Participante: C.R.

Duração: de 22/nov. a 15/dez. (3 semanas e meia)

Horário: 9h00 – 17h30 (30 minutos de almoço, das 13h00 às 13h30)

Dia-Tipo:

Horário	Planeamento
9h00 – 11h00	Tarefas do Plano
11h00 – 11h15	Lanche da manhã
11h15 – 13h00	Tarefas do Plano
13h00 – 13h30	Almoço
13h30 – 15h00	Tarefas do Plano
15h00 – 15h15	Lanche da Tarde
15h15 – 17h30	Tarefas do Plano

Cronograma

Tarefas	Semana1	Semana2	Semana3	Semana4
	20-24/11	27/11 a 3/12	4 -10/12	11- 5/12
Retirar os rótulos de produtos antigos	x	x		
Rotular novos produtos (3 rótulos)	x	x		
Encher saquetas (biscoitos de queijo e areias) colocar o produto no saco, pesar, fechar o saco			x	X
Colocar nº de lote e validade	x	x		
Dar apoio nas encomendas (apoiar 1 pessoa)		x	x	X

2.2. Grelha de Autoavaliação de Sessões de Pré-Estágio

Grelha de Autoavaliação – Programa de Pré-Estágio

Nome: _____

Data: __/__/__

Hora de Início: _____

Atividade	Não Consigo	Consigo com Ajuda	Consigo sem Ajuda



Hora de Fim: _____

3. Intervenção Autónoma – Documentos e Registos

3.1. Planos de Sessão - Exemplos

Formando: T.M.	Nº da Sessão: 1
Técnico: Carmen Vale de Gato	Duração da sessão: 30 min
Tema da Sessão: Números e Tempo - Objetivo Geral: Desenvolver a Utilização de números na vida diária	Data: 20/02/18

Atividade	Descrição da Atividade Pedagógica	Objetivos Operacionais	Recursos Pedagógicos	Estratégias/ Técnicas Pedagógicas	Observações	Tempo
Fase Inicial	Evocação dos domínios que irão ser trabalhados ao longo das sessões Introdução da sessão e o seu tema: Números e Tempo	A T.M. deverá evocar a memória a longo prazo e reconhecer os domínios que irão ser trabalhados;	Folhas brancas Marcador Preto	Realização de esquemas visíveis, que estejam presentes em toda a sessão;	A T.M. recorda-se de dois dos três domínios que vão ser trabalhados; Com pistas chega ao nome do domínio que estava mais esquecido - Números e Tempo	5 min.
Fase Principal "Números e quantidades"	Associação da quantidade de objetos de um conjunto ao cartão que contenha a mesma quantidade de pintas do conjunto.	A T.M. deverá associar corretamente todas as associações entre os conjuntos e os cartões	Cartões com as faces de um cubo 6 Objetos da vida diária Números (1 a 6)	Construção de Cartões visíveis Escolha de Objetos da vida diária da T.M.	A T.M. realizou a tarefa com alguma hesitação, no entanto contava quase sempre as pintas e os objetos e chegava à solução com pouca dificuldade.	20 min.
	Associação da quantidade de pintas dos cartões ao número correspondente.	A T.M. deverá associar corretamente todas os cartões aos números respetivos			A T.M. não demonstrou muita dificuldade nesta tarefa, sendo mais ágil em comparação com a atividade anterior.	
	Associação da quantidade de objetos de um conjunto ao número correspondente.	A T.M. deverá utilizar os objetos e os números apresentados.			A T.M. realizou a tarefa com sucesso até surgir um conjunto com mais de 6 objetos. Verificação de dificuldade, objetivo de próximas sessões	
Fase Final	Indicação da emoção sentida pela prestação na sessão. Reflexão e justificação da emoção selecionada.	A T.M. deverá entender as emoções e justificar verbalmente a sua escolha.	Folha com esquema de Emoções Caneta	Construção de um esquema de emoções Evocar a reflexão	A T.M. foi muito decidida na emoção que escolhia na sessão e verbalizou imediatamente porquê é que se sentia feliz. Realizou a reflexão escrita numa frase e questionou se o que estava a fazer era uma reflexão da sessão.	5 min.

Formando: T.M. Medeiros	Nº da Sessão: 4
Técnico: Carmen Vale de Gato	Duração da sessão: 30 min
Tema da Sessão: Números e Tempo - Objetivo Geral: Desenvolver a Utilização de números na vida diária	Data: 01/03/18

<i>Objetivos Operacionais</i>	<i>Critérios de êxito</i>	<i>Descrição da Atividade Pedagógica</i>	<i>Recursos Pedagógicos</i>	<i>Estratégias/ Técnicas Pedagógicas</i>	<i>Observações Técnicas</i>	<i>Tempo</i>
A T.M. deve ser capaz de preencher todos os campos iniciais autonomamente.	Escrever todos os campos iniciais corretamente e com letra legível.	Preenchimento: Nome legível; data; Hora de início de sessão.	Grelha de Sessão	Feedback positivo	A T.M. realizou o preenchimento de todos os campos com autonomia, sem precisar do meu telemóvel para ver as horas. Escreveu de forma legível e com um tamanho de letra aceitável. Não revelou dificuldades	2 min.
A T.M. deve ser capaz de iniciar o jogo de uno	Deve fazer todas as etapas para preparar o jogo, autonomamente	Apresentar as cartas de uno e pedir que inicie o jogo de uno como na sessão anterior.	Cartas de Uno	Reforço da sessão anterior Responsabilidade de preparar o jogo e decidir quem joga em primeiro lugar	A T.M. identificou que tinha de misturar as cartas primeiro (comentou que tinha treinado em casa), Teve alguma ajuda neste processo indicando que devia segurar as cartas com o polegar num do lado das cartas e do outro lado devia segurar com o indicador. A T.M. distribuiu 9 cartas a primeira vez, pediu que verificasse e ao ver que eram 9, retirou imediatamente 2. Esqueceu-se da carta que inicia o jogo, no entanto com feedback percebeu o que faltava.	10 min.
A T.M. deve ser capaz de selecionar uma das cartas possíveis para jogar.	Indicar uma carta que seja da mesma cor ou que contenha um número igual.	Jogar o jogo como na sessão anterior			A T.M. percebeu que poderá colocar a mesma cor, mesmo que não seja o mesmo número. No entanto, ainda não consegue distinguir as funções das cartas que não são números. Nesta sessão percebeu-se pela carta de mudança de sentido (simbolizada por duas setas) que a T.M. não sabia o significado de seta, de sentido e de orientação, pelo que foi preciso concretizar esse conceito e transferi-lo para a parte motor. Foi pedido que identificasse setas que visse ao longo do seu dia-a-dia.	
A T.M. deve ser capaz de justificar a emoção.	Indicar a emoção sentida em sessão.	Indicação da emoção sentida pelo desempenho	Grelha de Sessão Caneta	Permitir uma maior e mais consciente reflexão da sessão	A T.M. identificou a emoção de felicidade porque conseguiu jogar e aprender o que são setas, isto revela que a T.M. fica contente com aquilo que vai descobrindo ao longo das sessões.	5 min.

Formando: T.M.	Nº da Sessão: 8
Técnico: Carmen Vale de Gato	Duração da sessão: 30 min
Tema da Sessão: Manuseamento do dinheiro	Data: 17/04/18

Objetivo Específico	Descrição da Atividade Pedagógica	Recursos Pedagógicos	Estratégias/ Técnicas Pedagógicas	Avaliação do Desempenho	Tempo
A T.M. deve ser capaz de preencher todos os campos iniciais autonomamente de forma legível para compreensão do técnico	Preenchimento: Nome; data; Hora de Início de sessão.	Grelha de Sessão	Permitir a organização no tempo	A T.M. consegue realizar a tarefa com sucesso, cumprindo o critério de êxito (autónoma) e condições de realização (de forma legível).	2 min.
A T.M. deve ser capaz de compreender o valor das moedas de 1,2,5 e 10 cêntimos.	Verificação de que formas é possível chegar ao valor de 1,2,5 e 10 cêntimos.	Esquema de moedas Folhas Números	Permitir a manipulação das moedas e números para chegar ao mesmo valor. (até ao número 10 e à moeda de 10 cêntimos)	A T.M. percebeu a lógica que 1 cêntimo não é possível ser representado por outras moedas, porque é a mais pequena. A T.M. percebeu que para a moeda de 2 cêntimos a única forma é ter duas moedas de 1 cêntimo. A T.M. entendeu que na moeda de 5 cêntimos aumenta as formas de chegar ao valor, mas só se pode utilizar moedas de 1 e 2 cêntimos. A T.M. percebe que na moeda de 10 cêntimos as formas aumentam ainda mais, e poderá utilizar as moedas de 1, 2 e 5 cêntimos para chegar ao mesmo valor. Este exercício foi transferido para os números, evocando a descoberta de uma sessão anterior, que se verifica que ao ter os mesmos números/ moedas ao trocar a sua ordem não perde o valor que tem.	10 min.
A T.M. deve de ser capaz de preencher os campos da grelha de sessão, de acordo com a sua perceção pelo desempenho da tarefa, autonomamente.	Preenchimento da grelha de perceção de desempenho de cada atividade da sessão	Grelha de Sessão	Permitir a organização sequencial de tarefas da sessão e a sua avaliação de desempenho	A T.M. preenche a grelha de perceção das atividades, mas sente alguma dificuldade em escrever segundo as regras da escrita, sendo que isso será um ponto a trabalhar para a próxima sessão. No entanto a T.M. revela boa perceção do seu desempenho nas atividades, dizendo que conseguiu com ajuda.	2min.

Formando: T.M.	Nº da Sessão: 11
Técnico: Carmen Vale de Gato	Duração da sessão: 50 min
Tema da Sessão: Acompanhamento nos Conteúdos de Formação/ Manuseamento de Dinheiro	Data: 08/05/18

Objetivo Específico	Descrição da Atividade Pedagógica	Recursos Pedagógicos	Estratégias/ Técnicas Pedagógicas	Avaliação do Desempenho	Tempo
A T.M. deve ser capaz de preencher todos os campos iniciais autonomamente de forma legível para compreensão do técnico	Preenchimento da parte inicial da Grelha de Sessão: Nome; data; Hora de Inicio de sessão.	Grelha de Sessão	Permitir a organização no tempo	A T.M. consegue realizar a tarefa com sucesso, cumprindo o critério de êxito (autónoma) e condições de realização (de forma legível). Valoriza a forma como escreve e tenta que esteja bem escrita ortograficamente e perceptível (demora mais tempo a realizar a tarefa) mais concentração, mais brio na tarefa.	2 min.
A T.M. deve ser capaz de responder corretamente às questões sobre trocos em role-play.	A T.M. é a vendedora, e têm à venda um furador a 2€, uma caneta a 0,10€, 5 canetas por 0,50€ e um agrafador por 1€. Exemplos Perguntas de Role-Play: Pergunta 1: Quero comprar o furador e uma caneta, quanto custa? Pergunta 2- Aqui está, está certo ou errado? Pergunta 3 - Quero comprar o agrafador e as 5 canetas, quanto é? Pergunta 4 - Só tenho 2€. Está certo? Pergunta 5 - Para comprar tudo o que está a vender, quanto dinheiro preciso de lhe dar?	Moedas Furador Canetas Agrafador	Role-Play	A T.M. sabe distinguir pela visualização do valor se são cêntimos ou euros. Pergunta 1: A T.M. sabe o valor das duas coisas e sabe dizer que as duas custam 2,10€. - respondeu corretamente. Pergunta 2- Eu dei 2,10€ com duas moedas de 1€ e uma de 10 cêntimos. A T.M. perante isto diz que não está certo de imediato porque não viu a moeda de 2€, só depois de alguns momentos percebeu que as duas moedas de 1 perfaziam a mesma quantia. Pergunta 3 - A T.M. disse que precisava de lhe dar 1,50€, respondeu corretamente. Pergunta 4 - A T.M. disse logo que não estava certo e eu ao dizer então, ela disse que estava a mais e que era 0,50€ Pergunta 5 - A T.M. tem dificuldade em somar todos os artigos - Passagem de estratégia Contar em primeiro lugar os euros e depois os cêntimos. A T.M. conseguiu chegar aos 3€ e 60 cêntimos corretamente.	20 min.
A T.M. deve ser capaz de preencher os campos da grelha e arquivá-la na pasta de forma autónoma.	Indicação da emoção sentida pela prestação na sessão. Preenchimento da grelha de sessão com a hora de fim e duração da sessão. Arquivo da sessão de forma autónoma	Grelha de Sessão		A T.M. apresenta a emoção da felicidade porque está a conseguir " a não ter medo do bicho de sete cabeças da matemática" e que está a aprender a ser autónoma em várias coisas da sua vida, e isso deixa-a muito feliz. A T.M. arquivou a sessão de forma autónoma tendo dificuldades em juntar as duas folhas, em perceber se o agrafador agrafou ou não, na parte do furador ela esteve bem, mas ao estar as folhas desalinhasadas pelo agrafador não fez com que os furos ficassem bem.	10 min.

3.2. Diário de Bordo Terapêutico

Sessão n.º 1

A primeira sessão do Domínio *Números e Tempo* foi realizada no dia 20 de fevereiro de 2018, no período entre as 9:45h e as 10:30h, na mezzanine do SEMEAR.

Sendo esta a primeira sessão de intervenção terapêutica realizada por mim, a coordenadora de estágio local esteve presente na sessão e estará presente ao longo das sessões até me tornar mais autónoma e tecnicamente mais funcional nas sessões.

Dessa forma, senti uma responsabilidade acrescida de não falhar e de ser natural, mas que ao mesmo tempo se desvaneceu em segurança, pois estaria presente ali uma pessoa técnica que me ajudaria na minha intervenção, não tendo assim um carácter de avaliação que me deixasse desconfortável.

A sessão decorreu de forma fluída e realizou-se todas as dinâmicas pedagógicas que estavam propostas em plano de sessão, no entanto a dado momento a coordenadora, envolve-se na sessão de forma a aumentar o grau de complexidade da sessão, que fez com que a formanda ficasse perante um problema, ao qual esta não estava à espera de ser confrontada.

Com este input da coordenadora, eu senti necessidade de canalizar respostas, e assim iniciar um processo de pensamento com a formanda para encontrar soluções, começando um guia de pensamento com perguntas. Perante o meu comportamento, a coordenadora devolveu-me um feedback corretivo, de que deveria dar espaço para o pensamento, esperar que haja o pedido de ajuda, e então nesse momento, a pergunta a ser feita será “qual é o problema que queres resolver?”.

Esta pergunta irá guiar a resolução de problemas, onde o meu papel é, apenas guiar com poucas perguntas, o pensamento da formanda, para que esta consiga aceder ao processamento de informação e de forma autónoma chegar à conclusão do problema, indicando o que pensou e qual foi o processo para concluir.

Perante este acontecimento, senti que ainda não tenho estas questões técnicas integradas, e que não estava a ser de um ponto de vista técnico funcional para a aprendizagem real da formanda. Ou seja, eu ao ter este comportamento, não estou a possibilitar e nem dou oportunidade que exista a reflexão de que existe um problema e de como este problema poderá ser tratado, e assim esta formanda irá estar sempre à espera que existe pistas e guias de pensamento para chegar à solução, sem que seja ela a procurar caminhos (mesmo que errados) para a resolução do problema.

Terminando as atividades pedagógicas, seguiu-se uma última atividade de reflexão, que apelava à memória a curto prazo das tarefas realizadas durante a sessão e que culminava na sinalização da sua satisfação perante o seu desempenho numa “linha de felicidade”. Dessa linha, estavam representadas 3 emoções (muito triste, nem triste nem feliz; e muito feliz), sendo que a formanda teria de indicar a emoção que sentia de acordo o seu desempenho na sessão e justificar o porquê de escolher aquela emoção.

Com esta atividade de reflexão e introspeção realizo a monitorização e a evolução, avaliando a perceção do seu desempenho, no entanto sou humilde para identificar o meu desconhecimento se esta forma é eficaz para avaliar o que pretendo. Contudo, penso que um tempo de aplicação irá dar-me feedback disso mesmo. Portanto, com o feedback e apoio da coordenadora local, as próximas sessões contarão no plano com uma grelha de sessão que autoavalia a prestação de cada atividade executada e que torna mais visível se a perceção da emoção corresponde ao que foi identificado em cada tarefa autoavaliada.

O sentimento após a sessão foi caracterizado pela reflexão da estruturação da sessão e da forma técnica que apresento as atividades pedagógicas, senti sobretudo que tenho um longo caminho de aprendizagem e que teria que muitas vezes colocar os meus pensamentos em ações registadas, para que depois não sinta frustração de não realizar aquilo que é certo, por comodismo ou por falta de iniciativa.

Por fim, o balanço final para mim é positivo, porque é com estes pequenos ajustes e dicas que consigo organizar-me melhor e ter objetivos técnicos mais intencionais durante uma sessão ou durante uma simples abordagem verbal.

Sessão n.º 2

A segunda sessão aconteceu no dia 21/02/18, pelo período do fim da manhã, entre as 12:35h e as 13:23h. O tempo de sessão estendeu-se um pouco mais que o planeado (30 min.) uma vez, que ocorreu uma oportunidade entre atividades que me pareceu importante concretizar a sua assimilação. Outro aspeto que poderá ter estendido mais o tempo foi o facto de ter sido adicionado à sessão elementos novos, que necessitaram de mais tempo para explicação. No entanto a sessão foi praticamente cumprida, à exceção do último exercício de cálculo.

Como supramencionado, existiram novos elementos na sessão que proporcionaram uma estruturação e organização visível da sessão: uma grelha de sessão. Esta grelha pretende avaliar a capacidade de preenchimento do nome e da data em letra legível, e das horas de início e de fim da sessão, para além de avaliar Auto perceção do

seu desempenho nas atividades realizadas ao longo da sessão, bem como da emoção final que esse desempenho proporciona à formanda em questão.

Com esta grelha senti que a sessão estava mais estruturada para a formanda e que esta entendeu o que se pretendia quando preenchia a tabela de autoavaliação depois de cada soma realizada. Apesar de estar em duas folhas e com um tamanho de letra de 16, a formanda pelas questões de baixa-visão tem ainda alguma dificuldade em visualizar a grelha, pelo que terei isso em consideração numa futura sessão.

Na sessão propriamente dita, a atividade pedida era semelhante à atividade que a coordenadora na sessão anterior desafiou a formanda, uma vez que era apresentado à formanda um certo número de objetos (desta vez desorganizados naturalmente dentro de um cesto de secretária), com uma quantidade superior aos números que tinha à disposição (1 a 6). Sendo assim a formanda teria que somar os números adequados para que o resultado fosse igual ao número de objetos apresentados.

O primeiro exercício continha 10 objetos, e a formanda teria de encontrar forma de escolher os números de 1 a 6 para perfazer a quantidade de 10. Pela estratégia de tentativa, pegava em dois números aleatórios realizava a conta e de seguida pegava noutro aleatório realizava a conta desde o primeiro número escolhido. Se o resultado estivesse certo, a sua cara transparecia uma alegria imensa, se por acaso o resultado desse mal, tirava um dos números aleatoriamente até encontrar o certo, ou seja, a formanda resolvia a tarefa pela tentativa e erro.

No entanto à semelhança da sessão passada notei que a formanda necessita de regressar ao início do processo de contagem quando percebe que está errado o resultado, ou seja, quando tem três números que a sua soma dá um valor diferente do que pretende e percebe que tem de trocar um dos números, mantendo o primeiro e o segundo escolhido, volta a contá-los para depois adicionar o novo número.

Nesta sessão dei feedback corretivo, para a formanda perceber que estava a contar aqueles números mais que uma vez e a formanda ao longo da sessão tentou guardar pelos dois números de lado, porque já sabia o seu resultado e que bastava começar de ali a contar os restantes números. Contudo necessitou de algum apoio até realizar esta estratégia por iniciativa própria.

Ao realizar uma dessas trocas de números para chegar ao resultado pretendido, a formanda pensou alterar a posição dos números escolhidos na mesa, realizando a mesma soma, mas por ordem diferente, como por exemplo: $5+2+1$ era a posição inicial e a formanda chegou ao resultado de 8, como o 8 não servia para o 10 e os restantes números eram superiores para chegar aos 10. A formanda decide então trocar a ordem

dos números, realizando $5+1+2$ e descobre que dá o mesmo resultado, e fica com uma cara de espanto e de felicidade, e eu ainda troco de maneira a ficar $2+1+5$ e $1+5+2$ e ela percebeu que dava tudo 8.

Desta forma, perguntei-lhe o que tinha descoberto, e ela com muita alegria apenas diz “que quando eu faço $1+5$ e junto o 2, dá o 8!” e eu devolvo a resposta dizendo o que isso significa e ela entende que dá sempre o mesmo número. Com esta resposta concretizei uma ideia, de que tendo sempre os mesmos números (não alterando por nenhum outro), só alterando a sua posição na contagem é a mesma.

Sendo assim, eu senti que esta sessão tinha feito sentido e tinha cumprido um objetivo, que mesmo que não tenha sido planeado, tinha dado oportunidade de experimentar a magia dos números e essa descoberta tinha motivado e feito feliz a formanda. Por isso, refletindo agora, acho que tive flexibilidade na sessão para poder concretizar este acontecimento, deixando um novo conceito aberto para que se possa trabalhar futuramente.

Em relação à minha postura na sessão e às minhas intervenções verbais, acho que consegui estar mais distante fisicamente e na ajuda, mas acho que consegui estar numa posição de conforto para a formanda, deixando-a organizar o seu espaço de trabalho (não arrumei nada da frente dela, quando mudava de atividade), deixando pedir relógio porque não tinha o telemóvel, nem o relógio com ela, portanto tentou uma solução sem que eu lhe indicasse uma estratégia.

Por fim, pedi que uma vez que a grelha de sessão estava preenchida era necessário guardá-la em algum lado e tinha sobre a mesa um agraphador e uma pasta que podia usar. Percebi com esta tarefa que o furador não estava bem familiarizado para ela porque esta tentava furar com o lado oposto, dizendo que o furador estava estragado e que não fura. Percebi também as suas dificuldades de dobrar folhas e da orientação que necessitam de ter para serem arquivadas e de como é que se processa esse acontecimento.

Em última análise, saliento que esta sessão foi rica em muitos aspetos e que se eu os considerar ao pormenor, terei sessões que primam por concretização de dificuldades ou problemas imediatos mediante o plano de intervenção traçado para a formanda.

Sessão n.º 3

A terceira sessão decorreu entre o período das 9:37h até às 10:52h, no dia 28 de fevereiro de 2018, sendo que esta sessão excedeu em mais do dobro do tempo estipulado de 30 minutos. No entanto considero que esta sessão teria de ter mais de 30 minutos, e até

proponho que a partir de hoje as sessões tenham entre 45 a 60 min, uma vez que existe em sessão várias tarefas essenciais que para serem concretizadas, retiram tempo de sessão propriamente dita.

Desta forma, a sessão de hoje de *Números e Tempo* foi para além de somas e de associações de números, nesta sessão utilizou-se igualmente os números, no entanto existiu a transferência para o contexto real e para um jogo de cartas que possibilita a T.M. de se envolver socialmente com os colegas e com os familiares na sua vida diária.

Posto isto a sessão iniciou-se com o preenchimento da grelha de sessão, onde a T.M. não revelou nenhum tipo de dificuldade no seu preenchimento, e depois seguiu-se a explicação, o conhecimento das cartas e as regras do jogo de cartas *Uno*.

A formanda ainda nunca tinha jogado a este jogo e nunca tinha estado com cartas desse jogo na mão, por isso a sessão priorizou o descobrimento das várias cartas e da forma como elas podiam ser apresentadas em jogo, quais as cores possíveis, quais os números que existiam. Nesta primeira parte introdutória a sessão decorreu com apenas a formanda e técnica presentes, enquanto que na parte de iniciação do jogo a coordenadora de estágio juntou-se à sessão e ajudou a T.M. a perceber que nestas sessões ela teria de mostrar aquilo que era capaz de fazer, porque ela tinha muitas capacidades. Sendo assim, a T.M. compreendeu que teria de mostrar o melhor, e a sessão decorreu bem, em que a T.M. perguntava quando não sabia e que tentava por si jogar, misturar as cartas e ver quem ganhou.

Por último, a atividade que se seguia era a introdução da soma dos números ao jogo de uno, e quando acabou um dos jogos, a T.M. teve de escolher entre as suas cartas, aquelas que tinham apenas números e depois efetuar a soma dos mesmos. A T.M. ficou com duas cartas com o número 7 e outras duas com o número 9, imediatamente juntou as cartas e disse que $7+7$ era 14, e que $9+9$ não sabia, então realizou a conta com recurso à contagem pelos dedos, quando percebeu que tinha 14 e 18 já não concluiu mais e não sabia como iria fazer a soma.

Para orientar o pensamento apenas disse que tinha alguns materiais disponíveis se ela quisesse utilizar: números que utilizamos nas nossas sessões e folhas e caneta. A T.M. preferiu folhas e canetas e autonomamente fez a conta de somar, e ficou muito contente por conseguir realizar a tarefa. Concluiu-se a sessão com o preenchimento da grelha de autoavaliação e com a justificação da emoção sentida, onde a T.M. disse que sentiu dificuldade no jogo uno e sentia-se mais ou menos. Percebi depois que a T.M. nesse dia não estava bem emocionalmente e isso poderá ter interferido com o desempenho dela na sessão e na sua perceção da emoção.

Sessão n.º 4

A quarta sessão realizou-se no dia 1 de março de 2018, no período entre as 15:30h e as 16:10h, esta sessão necessitou de demorar o tempo estabelecido, para que a T.M. não perdesse muito tempo de horas de formação.

Esta sessão caracterizou-se pela continuação da sessão anterior, onde a T.M. teria aprendido a jogar o jogo uno, e como tal esta sessão levava novamente à organização do jogo, e às suas regras.

Nesta sessão a T.M. revela que treinou em casa misturar as cartas e colocá-las nas mãos para que fosse mais fácil jogar e isso foi valorizado em sessão. Portanto nesta sessão, a T.M. pela instrução vamos jogar uno, organiza o jogo e dá as cartas, a T.M. misturou as cartas, deu 7 cartas a cada uma e apenas se esqueceu da carta que inicia o jogo.

Quando finalmente iríamos começar a jogar, a coordenadora junta-se a nós na sessão e pede para jogar também, sendo que a T.M. é que distribuiu as suas cartas, sendo assim iniciou-se o jogo, onde a T.M. foi a primeira a jogar, jogando uma carta da mesma cor da carta inicial e não do mesmo símbolo/número, isto foi positivo, uma vez que a T.M. na sessão anterior apenas jogava quando tinha o número e cor igual.

A carta que a T.M. jogou foi de mudança de sentido de jogo, no entanto ela não compreendeu o significado dessa carta, sendo que não sabia identificar as setas que nela estavam simbolizadas.

Portanto com feedbacks da coordenadora e com a sua ajuda percebi onde entra a psicomotricidade numa sessão de mesa, onde entra o corpo e o movimento na integração de conceitos. Ao perceber que a T.M. não reconhecia o símbolo de seta, nem o seu significado, a coordenadora Catarina, fez uma seta numa folha e pediu-lhe que a T.M. se deslocasse para onde a seta indicava, para depois chegar ao conceito de “orientação” e “sentido”.

Assim concretizamos um pensamento e não avançamos até a T.M. perceber o significado daquela carta em jogo, isso deixou-me feliz e atenta às soluções que a coordenadora me concede em sessão.

Finalizei a sessão pela hora que já decorria, mas com a certeza que tinha feito sentido mesmo que não tenha concluído os objetivos da sessão e não ter chegado à introdução de soma.

Na próxima sessão vou voltar a recordar estes conceitos de sentido e orientação, uma vez que pedi que a T.M. a partir de agora esteja mais atenta às setas que encontra no seu dia-a-dia.

Balanço final destas duas semanas, cada sessão é única e em cada uma delas o objetivo não é completar aquilo que está planeado, mas é chegar ao fim da sessão e a T.M. sentir que descobriu algo que nunca tinha vivenciado, isso para mim é a melhor alegria e a melhor objetivo!

Sessão n.º 5

A sessão n.º 5 realizou-se no dia 14 de março de 2018, pelas 9:40h na mezzanine do SEMEAR, contando com a presença da coordenadora de estágio num período reduzido durante a atividade de distribuição de jogo e de seleção de cartas que possibilita o jogo de uno.

Esta sessão caracterizou-se essencialmente pela repetição da sessão anterior para que fosse consolidado o jogo de uno e que este foi considerado um instrumento lúdico presente na vida da formanda, que a permite aceder à participação do convívio com os colegas e com os familiares.

Sendo este o objetivo principal, neste momento a formanda parece que já tem competências suficientes para jogar com os colegas do SEMEAR e levar esse conhecimento para o contexto familiar.

No entanto esta sessão ainda refletiu algumas dificuldades que precisam de ser trabalhadas, como por exemplo: o pedir ajuda quando não se sabe o que fazer; a comunicação ser audível e perceptível, ou seja, trabalhar assim a autoestima e a capacidade de exteriorizar o que sente e o que precisa.

Esta sessão ainda contou com mais elementos previstos para a sessão planeada, uma vez que durante a sessão fez sentido a introdução de certos elementos que já tinham sido abordados em sessões anteriores, reforçando assim as aprendizagens anteriores e um fio condutor no conhecimento.

Desta forma, introduzi uma seta no jogo de uno, para que a direção e o sentido de jogo fossem visíveis logo de início, e que ao longo do jogo se o sentido mudasse, a seta também iria mudar, sendo que a seta é que comanda o sentido e a nossa orientação no jogo. Sendo introduzida a seta no início da sessão, realizei também exercícios semelhantes aos da sessão anterior, realizados pela coordenadora de estágio, que pretendiam que a formanda identificasse as 4 orientações, e o que era oposto a cada uma delas (direta/esquerda; cima/baixo).

Percebi que ao realizar esta tarefa, a formanda tomou consciência de que já tinha realizado algo do género e recordou-se o que era uma seta e o que é que significa ter uma seta, o que é que isso representa.

Identificando um outro elemento adicionado ao plano de sessão, pode-se falar da atividade de soma de números que estavam representados nas cartas que a formanda e eu tínhamos quando demos por terminado o jogo.

Com esta atividade, remeti para a operação de soma, com recurso a cálculo mental e a contagem pelos dedos, onde a formanda teria de somar os números das suas cartas e de seguida, realizar o mesmo processo com as minhas cartas e decidir qual de nós teria o número maior, resultante da soma.

Perante esta atividade a formanda, realizou bem a soma, embora que precise de alguma ajuda para organizar o pensamento para realizar o cálculo mental em simultâneo com a contagem dos dedos.

Sendo assim a sessão de hoje contou com a repetição da atividade base (consolidação do jogo do uno) contando com a introdução do sentido de orientação dado pela seta e com a soma dos números no final, que permitiu a associação dos números ao seu valor e verificar o maior de menor.

Em suma, esta sessão teve um saldo positivo, uma vez que foi uma sessão que correspondeu às necessidades e que consolidou as aprendizagens das últimas 3 sessões, e a formanda autoavaliou as suas tarefas como “consegui com ajuda”, como realmente aconteceu.

No entanto, a formanda identificou que estava triste e eu guiei que a emoção que ela teria de identificar era de acordo com o seu desempenho na sessão de hoje. O qual ela não entendeu e considerou que estava triste, justificando que não estava à espera da sessão de hoje e que isso a tinha deixado triste, porque ela queria assistir à aula de armazenagem.

Devolvi à formanda que não estava correto o preenchimento da grelha, porque uma coisa é estar triste com alguma coisa extra sessão e outra coisa é estar triste pela prestação da sessão. A formanda não quis ouvir e pedi-lhe que refletisse e que na próxima sessão ela teria que acordar comigo qual era a forma que poderia ser agilizada para a marcação de sessões, para que esta situação não voltasse a acontecer.

Sessão n.º 6

A sessão n.º 6 tomou lugar no dia 26 de março de 2018, no entanto o seu horário foi reajustado. Inicialmente a sessão iniciou e foi preenchida a parte inicial, explicando à formanda o objetivo da sessão no período da manhã, mas por motivos de cedência de espaço, a sessão propriamente dita realizou-se no período depois do almoço.

Esta sessão tinha como finalidade concluir o campo de duração de sessão das duas últimas sessões e da respetiva sessão. Dessa forma, a formanda teria que reconhecer a hora de início e de fim de cada uma das sessões, tendo como material de apoio um relógio analógico, onde esta conseguiu registar a hora de início e de fim, demonstrando apenas alguma dificuldade em chegar à duração da sessão.

A formanda ao ser confrontada com a questão, “qual é a forma como vamos chegar à duração da sessão, sabendo a hora de início e de fim?”, a resposta imediata foi “vou ter de somar esta (hora de inicio) com esta (hora de fim), e vou utilizar a calculadora.” Ao observar esta estratégia, tentei orientar o pensamento da formanda, antes de pensar na forma de chegar ao resultado, o que era a duração de sessão, chegando à conclusão que era o período que decorre entre as duas horas indicadas.

A estratégia foi passada por a criação de um relógio analógico, que me permitiu verificar qual o conhecimento da formanda à cerca do seu manuseamento. Ao registar as duas horas num relógio apenas, era mais fácil visualmente chegar ao método de contabilização de duração, e a formanda aqui conseguiu autonomamente realizar a soma de minutos até chegar ao resultado, com recurso à calculadora do seu telemóvel. Verifiquei assim que a formanda sabe que a contagem é feita de 5 em 5 minutos e que a metade de um relógio é meia hora, que equivale a 30 minutos. Em relação à associação de que 15 minutos são um quarto de hora, ou seja, metade de 30 minutos, a formanda ainda não percebeu muito bem, no entanto conseguiu com ajuda parcial chegar a todos os resultados de duração de sessão.

A formanda também mostrou que sabia indicar as horas no relógio analógico, no entanto necessita de contar desde os 5 minutos para chegar aos 50 minutos, ou seja, não tem automatizado a contagem a partir dos 15 min, dos 30 minutos, ou dos 45 minutos, por exemplo.

No entanto, assumo que esta sessão foi muito benéfica para a formanda, uma vez que esta relatou que foi uma atividade diferente e que permitiu trabalhar com o relógio, de modo a saber quanto tempo de sessão tinha passado.

Para que esta aprendizagem seja potencializada, e transferida para o contexto real, pedi à formanda que me indique na próxima sessão, a hora de início e de fim do seu jantar em família, e da sua duração, para que seja um exercício realizado num contexto diferente e possivelmente em conjunto com a sua família.

A sessão n.º 7 caracteriza-se por um funcionamento diferente das sessões anteriores, uma vez que esta sessão começou em contexto de formação de Indústria Alimentar e termina como uma sessão individual no local habitual.

A minha presença na formação, teve como objetivo apoiar e acompanhar a T.M. no processo de corte da maçã, dando-lhe estratégias de manuseamento da faca, do corte da maçã em quatro e da qualidade com que este processo teria de ser realizado.

A T.M. quando percebeu que a sua tarefa era corte da maçã, mostrou-se muito ansiosa e com alguma resistência à tarefa, no entanto acompanhei-a no processo de exploração dos materiais utilizados, da experiência de corte, até chegar ao sucesso de conseguir realizar a tarefa de forma autónoma.

Desta forma, começámos por explorar a faca que iríamos utilizar, para que a T.M. pudesse perceber qual era a parte de corte, que a faca não era pontiaguda, e que poderia manusear a faca de forma segura, sem perigo de corte. Esta fase considero ter sido benéfica para a T.M. de modo a tranquilizá-la do medo das facas e fazê-la perceber que esta faca era igual às facas que ela utiliza para tomar as suas refeições e que ao mesmo tempo, poderá servir para cortar fruta de forma mais segura.

Seguiu-se a fase de experiência de corte, onde a T.M. explorou quais as formas mais fáceis para si de cortar a maçã e em que posição teria de ter os seus dedos, de forma a estar segura garantindo que a maçã não rolava pelo tabuleiro.

Experimentou várias formas de corte, mas a opção que decidiu ser mais favorável para ela, foi: cortar a maçã em duas partes iguais e depois cortar cada metade em duas partes iguais.

No entanto, depois do processo de corte já estar mais agilizado e a T.M. orientar o corte de forma autónoma, a fase seguinte remeteu para a qualidade, onde a T.M. teria de realizar um corte minimamente ao centro da maçã, para que as partes ficassem aproximadamente do mesmo tamanho. Nesta fase a T.M. demonstrou facilidade em cortar com qualidade a maçã em duas partes iguais, mas nos cortes seguintes de cada uma das partes, pela instabilidade da maçã, pela irregularidade dos caroços a T.M. revelou maior dificuldade em realizar cortes, tornando as partes aproximadamente iguais.

Contudo a T.M. está ainda numa fase de aprendizagem e exploração de corte e de manuseamento de um instrumento de corte, que penso que pela repetição e pela passagem de mais estratégias a T.M. chegará ao sucesso da tarefa pela qualidade da mesma.

Ao finalizar a tarefa de corte da maçã a T.M. pediu-me para ter sessão, para pudesse escrever na sua reflexão da grelha de sessão que estava feliz por ter finalmente perdido o medo das facas e ter conseguido cortar, realizando a mesma tarefa que os colegas.

Uma vez que eu já tinha pensado enquadrar esta formação numa das sessões, aproveitei esta motivação e conclui a sessão em sessão terapêutica acolhendo a sua felicidade e motivação, trabalhando um pouco mais a sua praxia fina.

Como uma das tarefas das sessões anteriores não era concluída há algum tempo, por falta de tempo e de oportunidade, considere interessante terminar esta sessão, com a aprendizagem e acompanhamento do arquivo das grelhas de sessão na paste de sessões.

A T.M. teria de organizar as sessões por número, encontrar uma solução para que as duas folhas correspondentes à mesma sessão ficassem arquivadas juntas e que essas folhas fossem furadas e arquivadas.

Durante este processo a T.M. revelou algumas dificuldades, mas pelo treino e pela adoção de algumas estratégias a T.M. conseguiu arquivar todas as sessões, ficando com a responsabilidade a partir desta sessão de arquivar as sessões, dando-lhe assim responsabilidade e oportunidade de tomar iniciativa de organização das nossas sessões.

A sessão terminou com uma alegria imensa relatada pela T.M. que conseguiu pela primeira vez realizar o corte de fruta, e arquivar as suas folhas (atividade que a favorece em formação) para que organize os seus documentos. A T.M. ainda identificou que nesta sessão tinha trabalhado a motricidade fina, que revela que ela fez a transferência de conhecimentos, das áreas que são trabalhadas em sessão com o que ela realmente realiza. Considero assim, que a T.M. nesta sessão experimentou o sucesso e isso fez com que a sua motivação elevasse e torna-se a sessão mais favorável para que seja replicada no seu contexto familiar (cortar fruta) e no contexto de formação (arquivo de documentos).

Sessão n.º 8

A sessão n.º 8 caracteriza-se pelo início do tema de manuseamento de dinheiro e por isso hoje foi uma sessão mais exploratória e de alguma aprendizagem de quantidade no dinheiro, tendo como recurso moedas simuladas (até 10 cêntimos) e números também até 10. Desta forma, a formanda apenas explorou as moedas de 1, 2, 5 e 10 cêntimos de forma a conseguir perceber quais as formas possíveis de chegar ao mesmo valor de cada uma delas, sem que pudesse utilizar a própria moeda do valor.

A sessão continha um material onde já estava representado um esquema com algumas das combinações possíveis para chegar aos valores das moedas até 10 centavos.

O objetivo era que a formanda compreendesse o que é a quantidade e o valor, e que podemos ter uma quantidade diferente de moedas, mas o valor pode ser o mesmo. E por isso a sessão desenrolou-se pela exploração, e pela aprendizagem, onde se chegou a várias conclusões: a primeira é que o valor de 1 centavo não pode ser apresentado sem ser pela própria moeda desse valor (1 centavo).

A segunda moeda a ser analisada foi a moeda de 2 centavos, onde a formanda percebeu que a outra forma de chegar a esse valor é apenas com duas moedas de 1 centavo. E desse exemplo, gerou-se que podemos chegar a todos os valores só com moedas de 1 centavo. Pois 5 centavos são 5 moedas de 1 centavo, e que 10 centavos são 10 e assim sucessivamente.

Na moeda de 5 centavos, a formanda percebeu que as formas de chegar ao valor iam aumentando e que na moeda de 10 centavos ainda iriam ser mais, tendo presente que para chegar a esses valores teríamos de utilizar moedas com um valor sempre inferior ao valor que pretendemos (ex. para chegar ao valor de 10 centavos, só poderíamos utilizar moedas de 1, 2 e 5 centavos).

Posto esta aprendizagem e esta exploração de moedas até à dezena, a T.M. teve a atividade de dizer pelo menos uma forma de chegar ao valor de 20 centavos, sem utilizar essa moeda, e a formanda conseguiu imediatamente dizer que com duas moedas de 10 centavos chegaria ao valor.

Após esta aprendizagem a sessão termina com o preenchimento da grelha de sessão, como habitual, onde a T.M. revelou muito menos dificuldade em chegar ao tempo de duração da sessão, tendo uma estratégia mais rápida de contar os minutos, de forma autónoma, (uma vez que já tinha contado até 20 minutos, quando retomou a contagem dos minutos, iniciou nos 20 minutos, sem ter de voltar ao início como faria até então).

Terminando a sessão no tempo combinado de 30 minutos (porque a T.M. a esta hora tem Indústria e gosta de faltar pouco tempo à formação), a T.M. escreve na justificação da sessão, que se sente feliz porque “a sessão foi muito importante da aprendizagem da vida e do futuro”. Ao verbalizar isto a T.M. deixa-me com a certeza de que lhe vou deixar uma marca na sua vida, por mais pequena que seja, deixei-lhe algo para a vida, e não há conquista melhor para mim, que se não fizer a diferença na vida de alguém enquanto técnica de reabilitação psicomotora.

Acompanhamento extra sessões:

No dia 20 de abril, acompanhei a formanda na sua formação de Matemática para a Vida, de modo a perceber quais os conteúdos que estão a ser abordados e desta forma ajudá-la a entender melhor o que é pretendido.

Sendo assim, acompanhei a formanda numa formação de conhecimento de moda, média e mediana, com exercícios práticos apresentados pela formadora.

O meu papel na formação era garantir que a formanda entendia os conceitos e conseguia autonomamente chegar aos resultados, agilizando sempre com o que a formadora necessitava.

A moda, foi apresentada pela recolha de idades de todos os presentes e a formanda percebeu que dos números que tinha na sua folha, tinha de encontrar aquele que se repetia mais. A mediana, foi apresentada pelos mesmos números de idades, onde era pedido ordenar os números, independentemente de ser do maior para o mais pequeno ou vice-versa.

A formanda decidiu ordenar os números do mais pequeno para o maior e conseguiu ordená-los de forma autónoma. No entanto, o processo de chegar à mediana a formanda sentiu mais dificuldades, então passei-lhe a estratégia de ir cortando os números da ponta de forma a ter sempre os mesmos números de um lado e de outro cortados. Esta estratégia foi replicada pela formadora para os outros colegas da formação, tendo chegado ao resultado de ter dois números no centro dos números de idades. Desta forma a formadora explicou que ao ter dois números no centro, teríamos de somá-los e depois dividir por 2.

A formanda de forma autónoma realizou a soma dos números ($26+26=52$) mas depois ao saber que tinha e dividir esse valor, parou o exercício, dizendo que não sabia dividir. Desta forma, imediatamente transferi esta dificuldade para as nossas sessões e pensei no relógio que estamos a trabalhar.

Em primeiro lugar, fizemos a decomposição do número, onde 52 era igual a $50+2$ e que para dividir 52, teríamos que dividir o 50 e depois dividir o 2 e somar os resultados das divisões.

Ao ter 50, fiz um relógio e pedi à formanda que indicasse no relógio 50 minutos, para que fosse visível para ela 50, e depois era mais fácil ver a metade de 50, fiz com que a formanda experimentasse por si, até obter valores iguais em cada parte.

Primeiro a formanda experimentou dividir o relógio já com os 50 minutos assinalados, no número 6 (30 minutos para um dos lados e 20 minutos para outro lado), disse de imediato que não dava. Depois experimentou no número 5 (25 minutos para um dos lados e 25

minutos para o outro lado). Disse aqui que já dava igual, e isso queria dizer que a metade de 50 era 25.

Ao ter o número 2 para dividir, fiz de forma prática com ela, com canetas, ou seja, duas canetas ao dividir por 2 (nós as duas) cada uma ficava com apenas uma caneta e a formanda percebeu que 2 a dividir por 2 dava 1.

Voltando à conta inicial, onde teríamos de somar os dois valores das divisões que fizemos, chegamos a $25+1=26$, onde a formadora depois introduziu a regra de que: “ao somar números iguais ($26+26$) depois dá um valor, e se esse valor for dividido por 2 dá o 26”.

A formanda diz que percebeu o raciocínio, mas devido à falta de tempo de assimilação nas próximas sessões vou trazer estes conceitos e estas formas de resolução para que fique bem consolidado a aprendizagem, mas devido ao avanço da formação, a formanda se ficasse mais tempo a perceber este conceito, iria perder a explicação do novo conhecimento.

A apresentação da média, foi através de novos dados, onde a formadora pediu a média de pães que comia por fim de semana, sendo que no sábado comia 4 e no domingo comia 6. A formanda faz o exercício pelo que ouve dos colegas, “agora é somar $4+6$ e depois vamos dividir”. A soma a formanda é capaz de realizar de forma autónoma e rápida, guardando o maior número na sua mente o 6 e depois somar 4 dedos.

Para a divisão a formanda quis utilizar a mesma estratégia do exercício anterior e fez um relógio e sabia que tinha de colocar 10 minutos, depois teve alguma ajuda em dividir ao meio, mas ao experimentar a única hipótese que existia, que era o ponteiro do número 1 (5 minutos), percebeu e conseguiu chegar à média de pães da professora.

Depois desta aprendizagem, sai de formação para que a formanda depois da passagem de estratégias e depois de algum apoio, fosse autónoma na interação com os colegas e com a formadora, estando mais envolvida no processo de aprendizagem e marcar também o seu ritmo.

É de salientar que a formanda manifestou uma imensa alegria por eu ter ido à formação como tínhamos combinado e que já tinha uma forma de pensar na divisão que até ali não tinha e fazia, com que ela desistisse de terminar o exercício.

Nas próximas sessões terei de acolher tudo o que se passou nesta sessão para que consiga dar apoio à formanda para que não tenha medo de dizer que não percebe e que precisa de mais tempo no mesmo exercício para perceber bem o mecanismo.

A nona sessão caracteriza-se pelo acolhimento do apoio dado nas formações de armazenagem e de matemática para a vida.

Era objetivo de sessão apresentar-se o trabalho que teria de ser feito em casa em meio familiar, onde a formanda foi capaz de apresentar as setas e as palavras que tinha mais dificuldade. Ainda como objetivo, a formanda teria de apresentar o último teste de armazenagem e analisá-lo em sessão, indicando as vantagens e desvantagens para que fosse possível o sucesso, e ainda foi contemplado como objetivo a revisão dos conhecimentos da formação de matemática para a vida, de modo a passar estratégias para aquisição de conhecimentos em próximas sessões.

No entanto, a formanda estava pensativa e um pouco distraída na sessão, o que fez com que questionasse o que se passava e se precisava de falar. Dando-lhe espaço para o diálogo, a formanda relatou que tinha recebido um pedido de namoro, e que por ser a primeira vez que isto lhe acontecera, ela estava um pouco confusa no que sentia, no que pensava e estava um pouco estranha com esta situação, pois nunca tinha pensado nisto.

Perante este relato, acolhi o que me disse e remeti para as emoções que sentia e o que ação iria realizar perante isso, no entanto a formanda disse que tinha de pensar mais tempo e que sentia que estava confusa, relatando que já tinha falado com a sua mãe, porque por ser a primeira vez, ela não sabia o que fazer.

Chegando a esta conclusão apenas me disponibilizei para o que precisasse e que ela teria de garantir que independentemente da sua decisão, ela teria de pensar o que era melhor para si, e que isso não influencie a sua prestação na formação.

Relativamente aos objetivos propriamente ditos da presente sessão a T.M. correspondeu a tudo o que lhe foi indicado, indicando as suas dificuldades na realização das durações dos jantares, das setas e das palavras.

Com o mesmo empenho a T.M. revelou e analisou todas as questões do teste de armazenagem e chegou às seguintes vantagens e desvantagens do teste, sendo que este teste teve como nota 16 valores:

Vantagens	Desvantagens
- Bom tamanho de letra	- Dificuldade em perceber o significado de algumas palavras (ex. “Quais são os objetivos de <u>promover</u> um produto?”) A formanda revela que se fosse outra forma de dizer “promover” compreendia.
- Letras negritas (<u>sugestão</u> : todas as perguntas estarem em negrito)	
- A formadora ter explicado as perguntas que não percebia	
- Não ter imagens para ver	

No objetivo de replicar os conhecimentos da formação de matemática em sessão, a T.M. correspondeu bem, uma vez que sabia como chegar à moda, e lembrava-se do mecanismo de chegar à mediana, no entanto a sessão deu-lhe ferramentas para estar mais segura no que fazer quando a mediana resultar em apenas um número, em dois números iguais e em dois números diferentes.

A sessão terminou, sem tempo para realizar a duração de sessão, no entanto a T.M. saiu de sessão feliz e com o sentimento de que está a aprender coisas novas e estratégias que a deixam fazer as contas que os colegas fazem, sem utilizar a calculadora.

Sessão n.º 10

A décima sessão caracteriza-se pelo apoio nas dificuldades sentidas na formação de matemática para a vida.

Nesta sessão a T.M. traz como dificuldade um exercício que levou para casa e que não percebe como o resolver.

O exercício consiste em descobrir um número que somado com um número dado dará o resultado que está apresentado. Para a resolução deste exercício, passei a seguinte estratégia: o número que é dado na soma é guardado na cabeça (mentalmente) e conta-se pelos dedos até ao número do resultado apresentado, o número de dedos que resulta é o número que terá de ser escrito para que aquela soma seja correta.

A T.M. perante esta estratégia conseguiu realizar o exercício da aula e ainda realizou mais alguns aumentando o grau de complexidade.

Depois a T.M. identificou que o teste que tinha realizado a matemática também foi uma dificuldade para ela, uma vez que não percebeu o que lhe era pedido.

A sugestão é acompanhar a formação de matemática e perceber se esta matéria ainda é muito útil para a aprendizagem da T.M., para posteriormente ser trabalhado o raciocínio lógico.

Depois de identificar as dificuldades provenientes da formação, a formanda pergunta se pode desabafar sobre o que está a acontecer na sua vida, e conseguiu relatar o que está a passar e permite que a nossa relação ganhe um carácter de confiança que a permite expor os seus sentimentos.

E por este mesmo motivo, quando a T.M. tem de justificar o porquê da sua emoção no desempenho, considera que o conseguir falar sobre os seus sentimentos é o que a deixa feliz naquele momento, ou seja, a T.M. nesta altura está a priorizar a nossa relação de confiança e a possibilidade de poder falar naquilo que pensa e naquilo que acontece na sua vida pessoal.

Considero assim que a formanda está a descobrir os seus sentimentos e está a dar-lhe valor e revelo que isso é benéfico.

Sessão n.º 11

A décima sessão caracteriza-se pelo apoio nas dificuldades sentidas na formação de matemática para a vida e na introdução dos trocos na vida da formanda.

A sessão tinha como objetivo realizar um role-play onde a formanda era a vendedora e eu era o cliente, os produtos à venda só trabalhavam os euros (garrafa de água 1€, furador 2€ e telemóvel 20 €). A T.M. teria que responder corretamente às perguntas que surgiam em role-play, como por exemplo: “Quero comprar a garrafa, quanto custa? Tenho esta moeda, está certo ou errado? Tenho de dar mais dinheiro ou tem de me dar troco? Quero comprar o telemóvel e a água, quanto é? Só tenho este dinheiro, quanto recebo de troco? Para comprar tudo o que está a vender, quanto preciso de lhe dar mais?”

A T.M. respondeu corretamente a quase todas as questões e percebeu a lógica dos trocos, no entanto passei a seguinte estratégia: identificar qual o valor de euros que lhe tinham dado para pagar e o valor de euros do preço do produto que o cliente quer. Desta forma, se eu quisesse comprar o furador (2€), e desse 5€, a formanda teria que escrever na folha 1,2,3,4,5 e identificar o 5 como valor que lhe deram e o 2 como valor de preço, aqui a T.M. sabe que tem de contar desde o valor que lhe deram até ao valor de preço, e ao contar 3, vê que esse é o número do troco que tem de dar ao cliente.

Esta estratégia resultou bem, pelo que a T.M. depois resolveu todos os outros trocos sem ajuda usando esta estratégia, no entanto necessitará de repetição para consolidar esta forma de resolução de problemas.

A segunda atividade proposta em sessão, foi o acompanhamento e o esclarecimento de dúvidas dos exercícios de matemática que a T.M. levou para casa. O exercício pedia que colocasse os números apresentados por ordem crescente, mas a formanda sabia o que era pedido e até tinha acertado em todos eles, apenas alertava que demorava muito tempo e confundia-se muito.

Passei a seguinte estratégia: selecionar o número menor e rasurá-lo, vendo novamente o próximo número menor, repetindo este processo, tendo a perceção de que quais eram os números ainda disponíveis para colocar na ordem crescente.

Realizámos em sessão, mais exercícios e aumentei a dificuldade inserindo cada vez mais números para colocar em ordem, a formanda conseguiu realizar todos autonomamente utilizando a estratégia passada.

Por fim, a atividade consistia em preencher e arquivar de forma autónoma a grelha de sessão, a formanda conseguiu, no entanto, revela algumas dificuldades na união das duas folhas e da utilização do agraphador.

Saliento que a formanda revela que está muito feliz justificando esta emoção dizendo que está “a aprender a não ter medo do bicho de sete cabeças que era a matemática”.